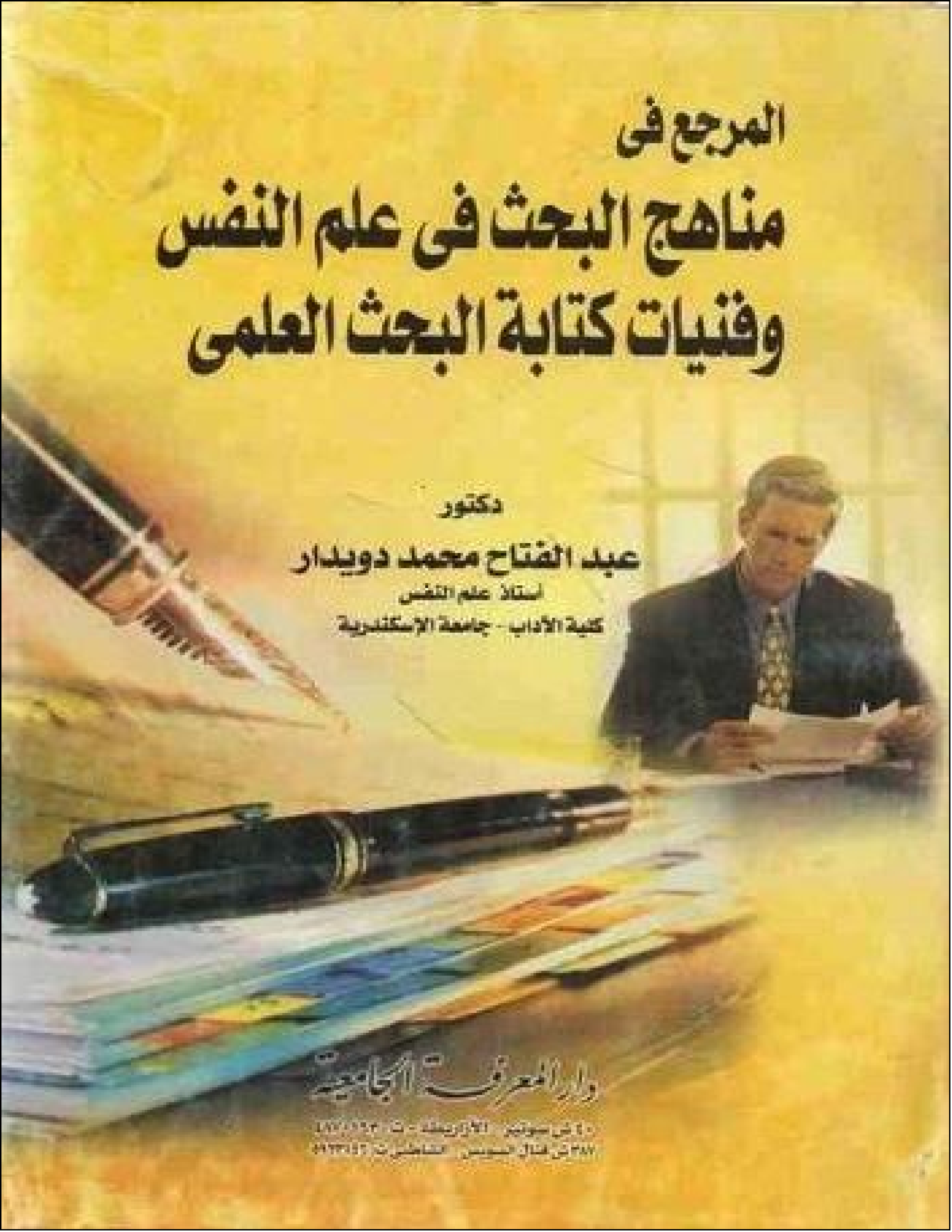


المرجع فى
مناهج البحث فى علم النفس
وفنيات كتابة البحث العلمى
دكتور
عبد الفتاح محمد دويدار
أستاذ علم النفس
كلية الآداب - جامعة الإسكندرية
دار المعرفة الجامعية

مناهج البحث فى علم النفس

تاليف

الدكتور / عبد الفتاح محمد دويدار

قسم علم النفس

كلية الآداب - جامعة الاسكندرية

الطبعة الثانية

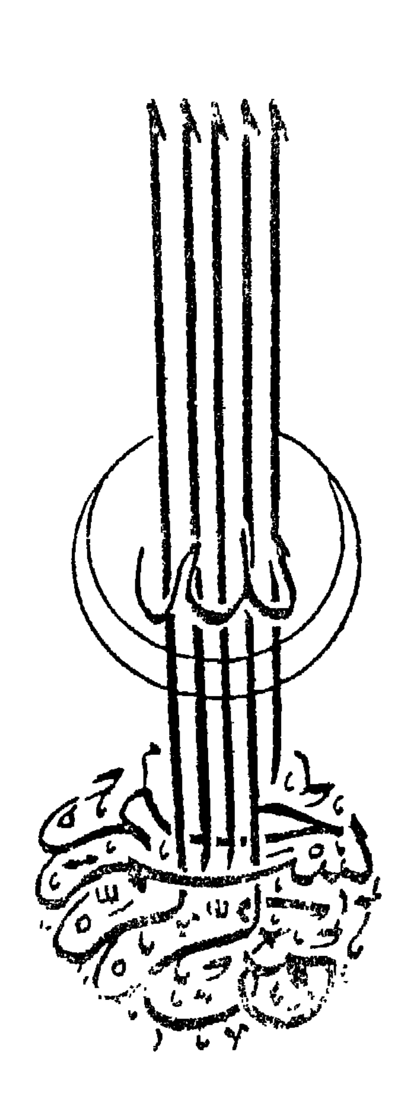
مزيدة ومنقحة

١٩٩٩

دار المعرفة الجامعية

٤٠ ش سوتير - الأزاريطة - ت ٤٨٣٠١٦٣

٣٨٧ ش قنال السويس - الشاطبى - ت ٥٩٧٣١٤٦



الإهـــداء

إلي الروحين الخالدتين :

روح والدتي ، التي نشّأتني علي الصبر وعودتني المثابرة وغرست فيَّ حب الخير

وروح والدي ، الذي غيَّر مجري حياتي وحبَّب إليَّ العلم والإيمان ...

شكوت إليه يوما سوء حفظي فأرشدني إلي ترك المعاصي

وأبلـغني بأن العـــلم نـــور ونـــور الله لايُهدي لعاصي

﴿ رب ارحمهما كما ربياني صغيرا ﴾


To: www.al-mostafa.com

« إن ما يؤلم الباحث المبتدىء ويبعث فيه اليأس يكون حافزا ومرشدا للباحث المدرب ، فهو إما أن يضيء له السبيل لمشكلة جديدة وإما أن يعاونه على تحديد مشكلة بحثه وتوضيحها » .

« جون ديوى »

تصديـــر

شـهد علـم النفس منذ ظهـوره كعلم مـسـتـقل تطورات هائلة. ويعكس هذا التطور حاجـة الناس القوية ليعـرفوا ويفهـموا أكثر وأكـثر قضـايا السلوك فى عـالم يتغـير بسـرعة مـذهلة، وفى وقت تزداد فـيه الاهتمامات المتنوعة للبشر قدر زيادة المشاكل والفرص المتاحة والتحديات المتلاحقة . وبسبب سرعة التحديات والتغيرات التى تواجهنا فانه لايمكن لأى منا أن يطيق صبرا على تفـشى الطرق والمناهج البحثية غيـر العلمية لفهم سلوك البشر. فلقد كان من المقبـول بالنسبة لأجدادنا أن يطبقوا ما أوحت به البصـيرة المنقولة عبـر الأجيال. وقـد لايخلو هذا التطبيق من بعض النجاح لأن الظروف الاجتـماعية والاقتصادية والتـقنية كانت ثابتة إلى حد كبيـر. فالبيئة الإنسانية، بما فـيها من بشر يتفاعلون ومـعتقدات ومواقف. كانت مستقرة، ومتجانسـة مقارنة بما نحن عليه اليوم . فبيئتنا الاجتماعية والاقـتصادية والتقنية فى الحضارة الحديثة المعـقدة تتغير أثناء حياتنا تغيرا يصعب تصوره، ونحـن نتفاعل مع عدد لايحصى من البشر لهم عاداتهم ومعتقداتهم المختلفة ومواقفهم وأنماط سلوكهم المتباينة. وفى ظروف كهذه فـإن حاجتنا تكون ماسة جـدا ليصبح فهمـنا لسلوك غيرنا أكثر كمـالا ، وأنفتاحا على المعلومات المستجـدة والتكنولوجيا المتطورة ، وأن يكون فهما قائما على مجـموعة من الإجراءات الواضحة والمنظمة، وبعبارة أخرى فإن فهمنا يجب أن يكون أكثر علمية .

ومما لاشك فى صحته أن كلا من السلوك الإنسانى الناجح والعلم الناجح يشمل فى جوهره نفس المحاولات للفهم والتنبؤ والضبط. ولكن العلماء والباحثين يختلفون عن العامـة لأنهم أكثر وعيا بعمليات البحث وخطواته ومناهجه، وأنهم يحاولون على مستوى الشعور الالتزام بمناهج البـحث العلمى المقبـولة . وهذا هو الفـرق الأساسى بين عـالم النفس

والشخص العادى . فرغم أن كلا منهما يشاطر الآخر الاهتمام بالسلوك الانسانى فى سوائه وسوئه ، ويستخدم كل منهما نفس العمليات التى يستخدمها الآخر تقريبا، فإن رجل الشارع أو الشخص العادى ، غالبا، ليس فى نفس مستوى وعى العالم والباحث بالمناهج التى يستخدمها. فعمل الباحث أو عالم النفس يتصف بأنه يسير بطريقة منظمة، وطبقا لقواعد وإجراءات محددة. والتمسك بهذه الإجراءات المقننة هو مايميز النتائج العلمية عن تلك التى يتم التوصل إليها بطريقة غير منظمة. واستخدام الإجراءات والقواعد والأساليب المقبولة لجمع المعلومات والوصول إلى نتائج واختبار هذه النتائج يعتبر من الأمور الى يتضمنها تعريف علم النفس بأنه الدراسة العلمية لسلوك الكائنات الحية .

نخلص مما تقدم إلى أن البحث العلمى فى خطواته لايختلف كثيرا عن حل المشاكل اليومية العادية التي تعترضنا دائما. فكل منهما يحتاج إلى خطوات منطقية متسلسلة فى التفكير والقياس ، وكلما انحرفت طريقة الحل عن الأساليب المنطقية الصحيحة كلما بعدت النتائج عن الصواب لهذا، كان تعلم المنطق مفيد لكل باحث ، ليستعين بأسسه فى الاستنتاج والقياس وفى الوصول إلى نتائج بحوثه .

وغنى عن البيان ، أن ممارسة البحث صناعة، ولكل صناعة أساتذتها ومعلموها الذين يلقنون قواعدها لتلاميذهم ويدربونهم على إتقان صنعها وحذق أصولها. وهذه القواعد وتلك الأصول ليست إلاَّ ثمرات تجارب الآخرين بعد معاناة ومعارك نضجت فى رحابها وأصبحت زادا لمن يريد المسيرة فى شعاب العلم ودروبه. فالمعرفة النظرية لاتثمر دون تطبيق ، وحفظ قواعد مناهج البحث وأصوله لاتكون باحثا، ولكن القدرة على تطبيقها فى مجال معين من مجالات الدراسة هى التى تكون الباحثين المقتدرين وتصقلهم .

والجدير بالذكر ، إن مهمة الباحث أن يعود اماله الانسجام مع الحقائق، لا أن يضغط على الحقائق فيخضعها لآماله. وعليه أن يواجه الحقائق كما يواجهها الطفل الصغير ، وأن يكون مستعدا دائما إلى رفض كل فكرة سابقة ، وأن يتبع بخشوع كل ما يمليه عليه الواقع وتقوده إليه الطبيعة ، وإلا فلن يستطيع أن يتعلم شيئا . فإن قيمة أي منهج أو صحته تبقى نظرية وذاتية إذا لم يجد من يحسن التعامل معه ويحسن تطبيقه. إذ إنه كثيرا ما يحدث نتيجة للمغالطة والتدليس فى التعامل مع المنهج أن يضعف أمل الناس فى جدوى المنهج نفسه، ويغيب عنهم أن العيب فى طريقة التعامل معه. لذا، يجب على الباحث أن يجعل عقله حرا حتى يتخلى عن أى فرض افترضه مهما كان محببا إلى نفسه .

ولقد فصلنا هذا الكتاب بما يستوعب هذه النواحى المختلفة فجعلناه فى جزئين : أولهما نظرى يتناول سيكولوجية المنهج ، أما الجزء الثانى فهو تطبيقى يعالج أفضل الطرق والمناهج لبحوث مستمدة من واقعنا وبيئتنا ومجتمعاتنا العربية والمحلية ، ومعظمها فى البيئة المصرية وحسب هذه البحوث أنها من واقع ثقافتنا الخاصة لتوجيه أنظار الباحثين إلى ضرورة التوسل بالمنهج العلمى السليم لحل مايعرض لهم من مشكلات فى ميدان العلوم النفسية ، حتى يكون الكتاب أكثر من مجرد معلومات ووقائع تلقى الضوء على مناهج البحث فى علم النفس . بل هو إلى ذلك بيان لقيمة المنهج العلمى التجريبى فى البحث إذ يتناول أكثر المشكلات النفسية تجريدا فيحاول أن يخضعها للتقدير الموضوعى والقياس الكمى الدقيق ذلك أن التجريب هو فيصل الحق والباطل فى شريعة العلم .

والله أسأل أن يجعل هذا العمل خالصا لوجهه الكريم ، وأن يفيد منه الطالب والباحث وينهل منه ، كل بحسب اهتماماته وتوجهاته .

والله ولى التوفيق والسداد

الاسكندرية فى رمضان ١٤١٩ هـ

الموافق يناير ١٩٩٩

دكتور

عبدالفتاح محمد دويدار

الجـــزء الأول
في سيكولوجية المنهج



تمهيد

من العلوم الحديثة التي نالت شهرة بعيدة، وقيمة كبيرة وأصبح لها شأن في الحياة، ومكان ممتاز بين العلوم: علم النفس. وهو علم يبحث في الحياة النفسية للإنسان، لهذا نجد له علاقة بكل ما يفعله الإنسان. وليس أحب إلى الإنسان وأولى باهتمامه من دراسته لنفسه، ومن هنا نشأت أهمية علم النفس والحاجة الماسة إلى تعلمه.

فالإنسان موجود في الدنيا وله نصيب منها يريد أن يحرزه كاملاً وعليه واجبات يجب أن يؤديها كاملة غير منقوصة، وهو في حياته عليه رسالة يقوم بها، كما عليه أن يتخير من الطرق ما يناسبه ومن السبل ما يجده سهلاً لتأديتها؛ وبالجملة فهو أداة دائمة الحركة لها نشاط مستمر لا ينقطع. وغير خافٍ أن دراسة أداة في حركة مستمرة ليس بالأمر الهيِّن. لذا كان اهتمام علماء النفس الذين كرَّسوا حياتهم لدراسة القوى الخفية المحركة لهذا المعمل الدائم الحركة، تلك القوى التي تسيطر على إنتاجه فتقلله أو تكثره حسب الحاجة، بل هي القوى التي قد يؤدي أقل خلل في توزيعها إلى عطل أجزاء هذا الجسم ووقف حركتها أو ربما عطله بأكمله أو بمعنى آخر انتهاء حياة الإنسان.

هذه القوى التي نحن بصددها الآن، اختلف العلماء في تعليلها، فبعضهم فسَّرها بأنها قوى كهربائية كامنة تولد في الجسم ذاته وعليها تتوقف حركته وسجلوا بالفعل بآلات خاصة التيارات الكهربائية المنبعثة من بعض أجزائه، كالقلب والعضلات والمخ مثلاً، واستعملوا تسجيلها في معرفة سلامة هذه الأجزاء وهل تعمل على وجه أكمل أم بها خلل، وبعضهم عللها بأنها

الروح وأخذوا في دراستها على ضوء هذا التفسير وسموا أنفسهم بالعلماء الروحانيين، وبعض هؤلاء العلماء عبّر عن هذه القوى بأنها الطبيعة، وأنها هي صاحبة الفضل في بعث الحركة في أجزاء هذا المعمل، وأنه ما دام الإنسان قد وجد على ظهر الأرض، فإن الطبيعة نفسها هي التي توحي لأجزائه أن تتحرك وأن تعمل، وما هي الطبيعة؟؟ وغيرهم من العلماء عَرف هذه القوى بأنها النفس وأنها العنصر الحيوي للإنسان المهيمن على كل حركة يأتيها أي جزء من أجزائه، وأنه لا حياة بغير نفس، ودللوا على ذلك بأدلة كثيرة، منها اختلاف النفسية بين الأفراد وتأثيرها في اختلاف حركاتهم وطرق حياتهم، ومنها أن النفس المريضة تمنع صاحبها من القيام بنصيبه في الحياة حتى لتكاد تودي بحياته.

وهناك قوم اعتبروا الحياة نتيجة عمل جهاز واحد في الجسم عزوا إليه حركة جميع الأجزاء واعتبروه مبعث الحياة، وهذا الجهاز هو الجهاز العصبي، وغير ذلك من شتى المذاهب والآراء.

ويكاد يكون هناك شبه إجماع بين هؤلاء العلماء جميعاً على أن أهم جزء من الجسم هو ما كان منه داخل عظام الجمجمة، ألا وهو الجزء الرئيسي من الجهاز العصبي أي المخ والمخيخ، وما يتبعهما من أجزاء، إذ ثبت أن العمليات الهامة في حياة الإنسان كالتنفس وحركة القلب وما شابه ذلك من العمليات الحيوية مركزها في البصيلة المخية التي هي الجزء المؤخر من المخ، وأن هذا الجزء إذا أصابه ما يعطل عمله امتنعت الحياة على التو.

وخلاصة القول، أن كُنْهَ الحياة لم يزل سِرَّ الأسرار، ولعل حوادث الزمن وما يمر بالبشر من صروف الدهر ومحنه وما يتعرض له من التجارب القاسية والمحن الشديدة، جعل البحث في كنه حياة الإنسان ينتحي الناحية النفسية منه ويرى أنها أهم مركباته، بل كاد البحث في هذه الناحية أن يصل بالباحثين إلى أن يقتنعوا، بأن سر حياة الإنسان يتركز في نفسيته، وأن النفس هي كل شيء، ولذا انفرد الكثير من كبار العلماء بدراسة النفس وأفردوا لذلك علماً خاصاً هو «علم النفس» الذي يبحث في نشاط الكائنات الحية، وما يبدو من الكائن الحي نتيجة لوجوده بين باقي الكائنات أي نتيجة لوجوده على قيد الحياة.

في النفس وعلم النفس

النفس: Psyche

لم يهتد البحث بعد إلى معرفة كنه النفس، ولا يجد الباحث المدقق تعريفاً شافياً فالنفس لغة «الروح» يقال خرجت نفسه أي فاضت روحه. وقد استعملت الكلمة أيضاً بمعنى الدم، كما استعملت بمعنى الجسد وبمعنى التأكيد فيقال هو نفسه أي عينه. وهكذا استعملت هذه الكلمة لجملة معان. أما عُرفاً فقد انقسم العلماء في تعريف النفس، فمنهم من عرّفها بأنها ذلك النشاط الذي يمتاز به الكائن الحي وهي المسيطرة على كل حركاته. ومنهم من فسّرها بأنها التفاعل الذي يظهر عند وجود الكائن الحي بين غيره من الكائنات الحية. وقوم منهم قالوا: إنها القوة الخفية الموجودة في كل كائن حي تظل كامنة فيه يحيا بها فإن أصابها ما يُذْهبها فقد حياته. وبعضهم فسّر نفسية المرء بأنها شخصيته التي هي كل ما يعرف عنه أو كل ما هو مشهور به بين رفاقه. وفريق آخر عرف النفس بأنها وظيفة العقل والجهاز العصبي للإنسان. وقصاري القول أن النفس لم يُعرْف كنهها بالضبط بل لم يُعرْف موقعها من الإنسان، وكل ما يُعرْف عنها هو ما يلاحظ على المرء من سكنات وحركات ونشاط حيوي سواء أكان ذلك خاصاً باحتكاكه بغيره من الكائنات، أم خاصاً به وحده، فالنفس السليمة يُرْى صاحبها وقد سار في الحياة في طريق سوي طبيعي ليس به شذوذ، والنفس السقيمة يُرى صاحبها وقد سار سيراً شاذاً معوجاً من شأنه أن يظهره في مظهر غير مألوف.

جاء في لسان العرب لابن منظور (١٢٣٢ ـ١٣١١) في تعريف النفس:

«النفس الروح والنفس ما يكون به التمييز. . . والعرب قد تجعل النفس التي يكون بها التمييز نفسين وذلك أن النفس قد تأمره بالشيء وتنهي عنه وذلك عند الإقدام على أمر مكروه فجعلوا التي تأمره نفساً، وجعلوا التي تنهاه كأنها نفس أخرى. . . . والنفس يعبر بها عن الإنسان جميعه، كقوله: عندي ثلاثة أنفس، وكقوله تعالى: ﴿أن تقول نفس يا حسرتا على ما فرطت في جنب الله﴾.

وفي محيط المحيط للبستاني عند تناوله لتعريف النفس «. . . ويراد بالنفس الشخص والإنسان بجملته. . . والنفس مؤنث إن أريد بها الروح نحو «خلقكم من نفس واحدة»، وإن أريد الشخص فمذكر، يقال: «عندي خمسة عشر نفساً» ويقال: فلان يؤامر نفسيه ويشاورهما إذا تردد في الأمر واتجه له رأيان وداعيان لا يدري على أيهما يعرج ويثبت». وعليه قول حاتم الطائي:

أشاور نفس الجود حتى تطيعني ... وأترك نفس البخل لا أستشيرها

ويُعرِّف فرج عبد القادر طه النفس، بقوله: «النفس هي جوهر الإنسان، ومحرك أوجه نشاطه المختلفة سواء إدراكية أو حركية أو فكرية أو انفعالية أو أخلاقية. . . سواء أكان ذلك على مستوى الواقع الفعلي أم مستوى الوهم المتخيل. والنفس بهذا هي الجزء المقابل للبدن في تفاعلهما وتبادلهما التأثير المستمر والتأثر مكونين معاً وحدة متميزة نطلق عليها لفظ «شخصية» تميز الفرد المعين عن غيره من الناس».

علم النفس: Psychology

يسعى علم النفس بوصفه علماً إلى فهم سلوك الإنسان وغيره من الكائنات الحية، وذلك بمحاولة الإجابة عن أسئلة ثلاثة، هي:

١ ـ ما هو سلوك الكائنات الحية؟
٢ ـ كيف تسلك هذه الكائنات؟
٣ ـ لماذا تسلك هذه الكائنات بهذا الشكل؟

ويؤدي فهم السلوك إلى ضبطه والتنبؤ به وبالتالي التحكم فيه. والمقصود بالسلوك كل أوجه النشاط التي تصدر عن الكائن الحي، سواء أكان هذا السلوك

ظاهراً أم غير ظاهر. والسلوك هو أي نشاط (جسمي أو حركي أو لفظي أو عقلي أو اجتماعي أو انفعالي) يصدر من الكائن الحي كاستجابات لمثيرات معينة.

والسلوك قد يكون كلياً أو جزئياً. فالسلوك الكلي هو سلوك الفرد في البيئة الخارجية الاجتماعية، وهو السلوك الذي يصدر عن الإنسان ككل بوصفه وحدة نفسية جسمية متكاملة ومتفاعلة. أما السلوك الجزئي فهو سلوك أجهزة الجسم وأعضائه الداخلية والخارجية، ومستوى أداء أعضاء الجسم لوظائفها.

نخلص مما تقدم إلى القول بأن علم النفس هو العلم الذي يتخصص في دراسة النفس البشرية، بهدف فهمها ومعرفة ما يعتمل بداخلها من قوى وتفاعلات، وما تتكون منه من جوانب وجزئيات، وما تشتمل عليه من طاقات ورغبات ودوافع وآمال وانفعالات وتطلعات، وما تحتويه بباطنها من أسرار وذكريات تكاد تخفي حتى على صاحبها أو تظهر للعيان... ولا شك أن هذا الفهم وتلك المعرفة سوف تفيدنا في تهيئة منطلق علمي يساعدنا على التعامل الأوفق مع هذه النفس وعلاج ما بها من اضطراب أو انحراف، والاستفادة بما بها من نواحي قوة وايجابيات.

السلوك موضوع دراسة علم النفس

«علم النفس هو العلم الذي يدرس سلوك الكائنات العضوية».

ويتفق على هذا التعريف كل علماء النفس إلا قليلاً. ويهمنا أن نفصل القول عن المصطلحات الثلاثة التي يتضمنها هذا التعريف وهي: العلم، الكائنات العضوية، السلوك.

أ ـ العلم Science

هو الدراسة الموضوعية للظواهر بهدف الوصول الى مجموعة من المعارف المنظمة المتسقة، الدقيقة والصادقة. ويتسم العلم بمجموعة خاصة من العمليات المستخدمة في جمع حقائق واقعية وفعلية، وبمجموعة محددة من المفاهيم المستخدمة في تفسير المعطيات (البيانات).

ب ـ الكائن العضوي Organism

هو الكائن الحي القادر على الاحتفاظ بذاته بوصفه مجموعة من الأجهزة، ويتكون من أجزاء قادرة على أداء وظائف تكاملية معينة. ويشمل أي نبات أو حيوان. ولكن جرى العرف على قصره على الحيوان والإنسان في علم النفس، وينظر إلى الكائن العضوي على أنه يقوم بوظائف نفسية وفيزيولوجية.

والكائن العضوي ـ من الناحية البيولوجية ـ هو تلك الوحدة الحية التي تتكون من أعضاء وأجهزة قادرة ـ بعضها مع بعض ـ على القيام بوظائف تكاملية متآزرة. وهذه الكائنات العضوية مجهزة للقيام بوظائف حيوية كثيرة وقادرة على النهوض بها، وهي: التغذية والنمو والتناسل والحركة والإحساس.

جـ ـ السلوك Behaviour

السلوك هو مجموع أفعال الكائن العضوي الداخلية والخارجية، والتفاعل بين الكائن العضوي وبيئته المادية والاجتماعية. والسلوك كذلك مختلف أنواع الأنشطة التي يقوم بها الإنسان والحيوان.

والسلوك جزء من الكل الذي يشمل العمليات الحيوية، وتتضمن هذه العمليات: الأيض (عمليتا البناء والهدم في الخلايا الحية)، النمو، الذبول والضعف التدريجي، الهضم، الاخراج، الدورة الدموية. وهذه العمليات الفيزيولوجية، وبخاصة تلك المرتبطة بالجهازين العصبي والغدى (الغدد الصماء) تشكل أساس السلوك. ويعني السلوك أفعال الكائن العضوي ككل، فعندما يسعى الإنسان من أجل الحياة فإن مختلف أعضاء جسمه كالقلب والرئتين والعضلات تكون متضمنة وداخلة في هذا السعي. وتنتمي دراسة تركيت مختلف هذه الأعضاء ووظائفها إلى علم وظائف الأعضاء، ولكن الهروب من خطر هو نشاط الكائن العضوي ككل: إنه سلوكه.

السلوك الملاحظ وغير الملاحظ

يختص علم النفس المعاصر بدراسة هذين النوعين من الظواهر، ونعرض لهما بايجاز فيما يلي:

أولاً ـ السلوك القابل للملاحظة المباشرة

وأمثلة هذا النوع من السلوك كثيرة منها: الخلجات Tics والتهتهة وزيادة افراز العرق وبلل السرير والأفعال القهرية (مثل لمس الشخص لأعمدة النور أثناء سيره في الطريق) والعنة (عدم القدرة الجنسية) والعنف والمحاولات الانتحارية والحركة والحديث والمشي والضحك. . . ومثل هذه الانواع من السلوك الظاهر الواضح Overt يقبل الملاحظة والتسجيل والقياس، ويشتمل كل سلوك مما ذكرنا على استجابات عدة، تصدر بوصفها رد فعل لمنبهات خارجية أو داخلية.

ثانياً ـ الظواهر القابلة للملاحظة غير المباشرة

وهذه الأنواع من السلوك لا تسهل ملاحظتها من الخارج كألم الأسنان والصداع والهموم والجوع والخوف والحزن، وكذلك عمليات التفكير والتذكر والتخيل وغير ذلك من الجوانب الداخلية المقنعة المضمرة Covert. والشخص ذاته هو المصدر الأساسي (وقد يكون الوحيد) الذي يخبرنا بهذا النوع من الظواهر، ويكون ذلك عن طريق الاستبطان (انظر الفصل الثالث).

السلوك الكلي والجزئي

للتفرقة بين مجالي الدراسة في علم النفس وعلم وظائف الأعضاء نفرق بين نوعي السلوك: الكلي والجزئي.

أولاً ـ السلوك الكلي Molar

هو وحدة كبيرة من السلوك لا تتساوى مع مجموع أجزائها، أو هو السلوك الذي يفسر بمصطلحات سيكولوجية أكثر منه بمفاهيم فيزيولوجية.

والسلوك الكلي المركب هو موضوع علم النفس، إنه ذلك النشاط الشامل الذي يصدر عن الإنسان بأسره من حيث هو وحدة وكل، أثناء تعامله مع بيئته. فالإنسان مثلاً حين يكتب لا يكتب بيديه فقط بل يصاحب ذلك أنواع من النشاط العقلي كالانتباه والادراك، والنشاط الوجداني كالشعور بالارتياح أو بالحزن. وعندما يفكر الانسان في موضوع ما فإن هذا النشاط العقلي يصحبه

في الوقت نفسه تغيرات جسمية وحالات وجدانية مختلفة، وعندما يشعر بانفعال القلق أو الخوف أو الحزن أو الغضب يصاحب ذلك تغيرات جسمية واضطرابات فيزيولوجية وتقلبات عقلية. وفي هذه الأمثلة الثلاثة يصدر السلوك عن الإنسان من حيث هو كل، وبوصفه وحدة جسمية نفسية.

ثانياً ـ السلوك الجزئي Molecular

وهو السلوك كما يوصف على ضوء وحدات صغرى، كأن نصف السلوك على مستوى الأنشطة العصبية العضلية أو الغدية (الخاصة بافرازات الغدد)، ومثال ذلك المنعكسات Reflexes وتوتر العضلات وافرازات المعدة وانقباضاتها وتكيف العين والحركات الآلية وغيرها. والسلوك الجزئي البسيط موضوع دراسة الفيزيولوجيا. ولكن بعض هذه الأنشطة يمكن أن تستخدم بوصفها مؤشرات للتغير في السلوك، كأن نقيس التغيرات الانفعالية عن طريق أجهزة قياس التنفس والنبض وموجات المخ ورسم القلب وغيرها.

قياس السلوك

يحاول علماء النفس أن يقيسوا بدقة الأنشطة التي يقوم بها الكائن العضوي، فيستخدمون الملاحظة والتجريب والقياس وغيرها من مناهج البحث وطرقه (انظر الفصل الثالث). ويدرس علماء النفس في المقام الأول ما الذي يفعله الكائن العضوي وكيف يقوم به، ولكن البحث العلمي لا يتوقف عند هذا المستوى (ماذا؟ وكيف؟). إن البحث العلمي يصل إلى ما وراء البيانات Data والمعطيات القابلة للملاحظة، بحثاً عن الأفعال غير القابلة للملاحظة بطريقة مباشرة، والتي يمكن أن تستنتج.

المعادلة الأساسية في علم النفس

وضع علماء النفس ـ وبخاصة السلوكيون منهم ـ عدداً من المعادلات التي يعد كل منها محاولة لوضع نموذج Model للسلوك، تساعد على ملاحظته وفهمه والتنبؤ به وضبطه. والحدود الثلاثة لأي معادلة مقبولة تهدف إلى وضع

نموذج تصوري للسلوك لا بد أن تشمل ـ من وجهة نظرنا ـ المتغيرات الثلاثة الآتية: المنبه، الاستجابة، الكائن العضوي. ونعالجها فيما يلي:

المنبه

المنبه Stimulus هو أي عامل أو حادثة أو موقف (خارجي أو داخلي) يمكن تحديده موضوعياً ويثير استجابة الكائن العضوي أو يجعله يغير من نشاطه أو يكفه ويوقفه. ويمكن تقسيم المنبهات إلى خارجية وداخلية كما يلي:

أولاً: المنبهات الخارجية

وهي نوعان: فيزيائية واجتماعية.

١ ـ المنبهات الفيزيائية: أي شكل من أشكال الطاقة التي يمكن قياسها بأجهزة تمدنا بها علوم أخرى أهمها الفيزياء، ولا بد أن تكون مثل هذه الأشكال من الطاقة قادرة على اثارة الجهاز العصبي وتنبيهه. وأمثلتها: موجات الصوت والضوء وتغيرات درجة الحرارة والرطوبة والروائح المختلفة والضوضاء وتلوث الهواء.

٢ ـ المنبهات الاجتماعية: وهي أي موقف يتصل بالعلاقات الشخصية المتبادلة، مثل: سماع مناقشة أو الاشتراك فيها أو مواجهة الجنس الآخر أو مقابلة صديق أو الاجابة عن سؤال موجه من زميل لنا.

ثانياً: المنبهات الداخلية

وقد تكون فيزيولوجية أو نفسية كما يلي:

١ ـ المنبهات الفيزيولوجية: وهي المنبهات المتصلة بوظائف أعضاء الجسم مثل انخفاض مستوى السكر في الدم مما يجعل الإنسان يشعر بالجوع، أو زيادة افراز الأدرينالين (هرمون نخاع غدتي الكظر: فوق الكلوية) فيزيد من اطلاق الكبد لمخزون السكر، ويرفع معدل النبض، ويسهل انقباض العضلات . . . الخ أو تغير في افراز الثايروكسين (هرمون الغدة الدرقية وهي أسفل الرقبة من الأمام) أو التيارات العصبية التي تنشط العضلات.

٢ ـ المنبهات النفسية: ونقصد بها هنا ما يتصل بالحالة النفسية والعقلية الداخلية للفرد، من ذكريات وأفكار وتصورات ومعتقدات وأوهام، كذكرى أول يوم لنا في الجامعة أو تذكرنا لعيد زواجنا أو مولد ابن لنا، أو تصورنا الخطر من جراء ذهابنا إلى مكان معين فنمتنع عن ذلك.

ب ـ الاستجابة

للاستجابة Response ثلاثة معان كما يلي:

١ ـ كل نشاط أو فعل يصدر عن الكائن العضوي ويرد به على المنبه الذي مارس فعله عليه وأثر فيه.

٢ ـ ناتج نشاط الكائن العضوي كعدد الكلمات التي يكتبها على الآلة الكاتبة في الدقيقة، وعدد النقلات التي يقوم بها في اختبار المهارة اليدوية لمدة ١٥ ثانية.

٣ ـ نوع من التغير الذي يمكن ملاحظته على السلوك، كتحسن الأداء على جهاز الرسم بالمرآة بعد التدريب.

والاستجابات هي ناتج تحليل السلوك، إذ يحلل السلوك إلى استجابات، فمن الممكن أن نحلل ـ إلى استجابات ـ أنواع السلوك المتعددة الآتية: سلوك الفأر الجائع في المتاهة، وأسلوب الطالب في حل مسألة رياضية، وتعاطي العقاقير المنبهة والمخدرة والمنشطة والمسهرة والمرخية للعضلات، وتعاطي المخدرات والمسكرات، والمرض العقلي الاضطراب النفسي ومشكلات السلوك، والأحلام والنوم، وغيرها.

ويقسم الأستاذ أحمد عزت راجح الاستجابات إلى الأنواع الآتية:

١ ـ حركية كتحريك ذراعك للرد على شخص يحيك، وكانقباض حدقة العين إن سلط عليها ضوء شديد، واتساعها لدى دخول حجرة مظلمة.

٢ ـ لفظية كالرد على سؤال يوجه إليك.

٣ ـ فيزيولوجية كارتفاع ضغط الدم، أو تقلص عضلات المعدة، أو توتر عضلة الجبهة Frontalis.

٤ ـ انفعالية كالفرح عند سماع خبر سار، أو الحزن لسماع خبر معين.

٥ ـ معرفية وهي ما يراد بها كسب معارف أو أفكار، كالتفكير والتذكر والتعلم.

٦ ـ استجابة بالكف عن نشاط، كالتوقف عن السير أو التفكير عند سماع خبر معين.

جـ ـ الكائن العضوي

الكائن العضوي هو الإنسان والحيوان كما بينا (انظر ص ٢١)، وسوف نهتم هنا بالإنسان في المقام الأول. والإنسان بخواصه العديدة المركبة هو الوسيط بين المنبه والاستجابة، وهو الذي يقوم بما يلي:

١ ـ يتعرض للمنبهات ويتلقاها ويتأثر بها.

٢ ـ يتفاعل بخواصه المعينة معها.

٣ ـ تصدر عنه الاستجابة.

وهناك فروق فردية بين الآدميين في متغيرات (خصائص وخصال) كثيرة، كالجوانب العضوية والفيزيولوجية والمعرفية والانفعالية والاجتماعية وغيرها، وكلها متغيرات تؤثر في كل من المنبه والاستجابة وتتفاعل معهما. ولذا فمن الأهمية بمكان فحص متغيرات الكائن العضوي، وهذا ما سنعرض له في الفصل الثالث.

صورة المعادلة

اتخذت المعادلة الأساسية في علم النفس صوراً ثلاثاً، وتعكس هذه الأشكال الثلاثة مراحل تاريخية متتابعة. وهي كما يلي.

أولاً: المنبه ـ الاستجابة

تحلل هذه الصورة البسيطة للمعادلة السلوك إلى شقين: المنبه

والاستجابة، بحيث تتلخص مهمة عالم النفس - تبعاً لهذه الوجهة من النظر - في التعرف إلى المنبهات التي تؤدي إلى استجابات، أو تحديد الاستجابات الصادرة عن المنبهات (انظر شكل ١ ـ ١). وساد في العقدين الأول والثاني من هذا القرن وبخاصة في أمريكا، ما سمي «بعلم نفس المنبه ـ الاستجابة» S - R Psychology، وهي وجهة نظر سيكولوجية مؤداها أن كل السلوك استجابة لمنبهات، وأن المهام المناسبة للعلم السيكولوجي هي التي تهدف إلى تحديد المنبهات والاستجابات المرتبطة بها، والعمليات الوسيطة بينهما.

منبه ← استجابة

شكل (١ ـ ١): الصورة الأولى لمعادلة السلوك

وعلى الرغم من المشكلات العديدة التي تثيرها هذه المعادلة فإن عديداً من علماء النفس يحنون لها ويشتاقون إليها، نظراً لبساطتها النسبية. ومع ذلك فإن الأدلة على عدم كفاءتها تعد قوية جداً بحيث لا يسمح لنا بالعودة إليها. وأهم أسباب عدم كفاءتها ثلاثة كما يلي:

أ) المنبه الواحد لا يؤدي إلى استجابة واحدة لدى مجموعة من الأشخاص: فعلى الرغم من كون المنبه واحداً تماماً (كسؤال في اختبار نفسي، أو انخفاض في درجة الحرارة) فإن الاستجابة لهذا المنبه لا تلزم أن تكون واحدة بالنسبة للجميع.

ب) المنبه الواحد لا يؤدي إلى استجابة واحدة لدى الفرد الواحد في مختلف المواقف: إن استجابة الإنسان لجرس تليفون أوقظه من نومه قبل أن يأخذ كفايته منه لهي مختلفة عن استجابته له بعد استيقاظه نشطاً بمدة كافية.

جـ) المنبهات المتعددة قد تؤدي إلى استجابة واحدة: قد يُسَرّ شخص لرؤية لوحة من الفن التجريدي، على حين يسر آخر لرؤية لوحة من الفن التأثيري، في حين يسر ثالث لتناول وجبة دسمة، ويسر آخر لمشاهدة عرض مسرحي، أما غيرهم فقد يسره كثيراً أن يقرأ لنجيب محفوظ...

ثانياً: «المنبه ـ الكائن العضوي ـ الاستجابة»

تركز الصورة الأولى للمعادلة على شقين فقط هما المنبه والاستجابة، ونظراً للنقد الذي طالما وجه إليها، فوجد معظم علماء النفس أن الحاجة ملحة لادراج الكائن العضوي (بمختلف خصائصه وخصاله) متغيراً وسيطاً بين المنبه والاستجابة، ويبين شكل (١ ـ ٢) الصورة الثانية للمعادلة.

منبه ←———————— استجابة

كائن عضوي

شكل (١ ـ ٢): الصورة الثانية لمعادلة السلوك

ويعني ذلك أن الاستجابة (س) دالة Function (د) أي معتمدة على كل من المنبه (م) والكائن العضوي (ك) أي أن:

س = د (م × ك)

$$R = f\ (S \times O)$$

ويعني ذلك أن الاستجابة يحددها خواص كل من المنبه والكائن العضوي، والتفاعل بينهما.

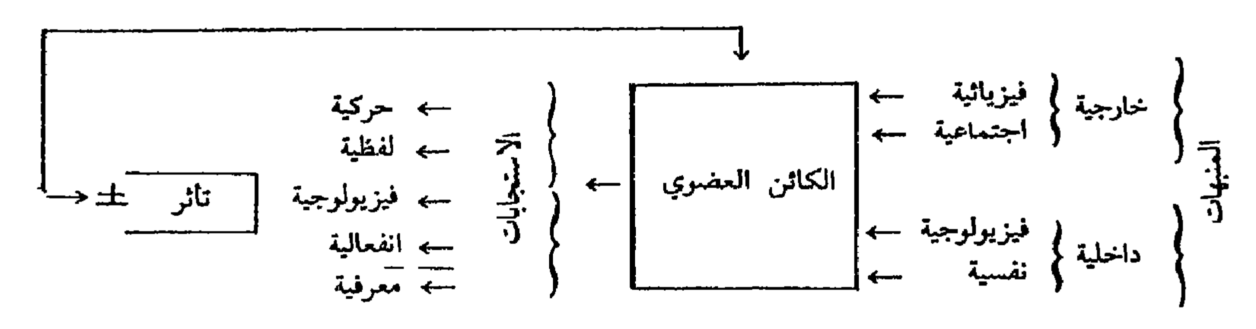
وتعديل المعادلة من الصورة الأولى إلى الثانية خطوة مهمة، ذلك أن المنبه الواحد لا يؤدي إلى استجابة واحدة: إن رؤية حقل يانع (منبه) تختلف الاستجابة له من قبل كل من: صاحب الحقل، زارع الحقل، عالم النبات، عالم الحشرات، فنان يستلهم الطبيعة. ويذكرنا ذلك بلوحة شهيرة لفنان روسي تنقسم إلى قسمين كما يلي:

١ ـ حركة المرور من وجهة نظر قائد السيارة، إذ يرى المشاة يسيرون بسرعة السلحفاة.

٢ ـ حركة المرور من وجهة نظر المشاة، إذ يرون السيارة تمرق كالصاروخ.

ثالثاً: نموذج للسلوك

ويمكن أن نعد النموذج Paradigm الوارد في شكل (١ - ٣) أفضل من سابقيه، وهو يعتمد - كسابقه - على كل من: المنبه، الكائن العضوي، الاستجابة. ويبدأ هذا النموذج بالمنبه، ولقد سبق أن قسمنا المنبهات إلى خارجية (فيزيائية واجتماعية) وداخلية (فيزيولوجية ونفسية). وتصطدم هذه المنبهات بالكائن العضوي وتؤثر فيه، بشرط أن يكون في حالة من الاستعداد أو التهيؤ للاستجابة لها بطريقة معينة. وتحدد هذه المنبهات في جانب منها بالوراثة، وفي الجانب الآخر بالبيئة، ثم تصدر عن الكائن العضوي استجابات يمكن أن يتوسطها الجهاز العصبي الأتونومي أي المستقل أو الذاتي (انظر الفصل الرابع). وقد تكون هذه الاستجابات ذات طبيعة حركية أو لفظية أو فيزيولوجية أو انفعالية أو معرفية. وتؤدي هذه الاستجابات في النهاية إلى حالة من التأثر، وقد يكون هذا التأثر ساراً (يشار إليه بعلامة +) أو غير سار (يشار إليه بعلامة -). ويمثل السرور أو عدم السرور النابع عن هذه الحالة، التدعيم (أي التعزيز والتقوية) الايجابي أو السلبي الناتج عن سلسلة الأحداث الكلية هذه. ويعدل بدوره سلوك الكائن العضوي (من خلال التعلم أو الاشتراط) بطريقة معينة تجعله في المستقبل يبحث عن المنبهات التي تصدر حالة التأثر النهائية أو يتجنبها.



شكل (١ - ٣): نموذج السلوك

ولقد اهتمت مجموعات مختلفة من علماء النفس بمختلف أجزاء المعادلة الواردة في شكل (١ - ٣). وعلى سبيل المثال فإن الكائن العضوي هو

المجال الذي يدرسه عالم الوراثة السلوكي، أما المنبهات الفيزيائية والكائن العضوي معاً فقد درست من قبل المختصين بالمجال التقليدي للادراك. على حين تمثل دراسة تفاعل المنبهات الاجتماعية والكائن العضوي المجال الجديد نسبياً والمختص بالادراك الاجتماعي. في حين أن العاملين التقليديين يمكن أن يستخدموا منبهات كالأضواء والأصوات التي لا تحمل أي معنى، فإن الباحثين المحدثين في هذا المجال يمكن أن يهتموا بدراسة حقائق كالآتية: يزيد الصغار الفقراء من تقديرهم لحجم العملة، يستغرق طلاب الجامعة زمناً أطول في التعرف إلى الكلمات التي تشير إلى الجوانب غير السارة أو تشير إلى الاباحية والتحلل (الدفاع الادراكي). أما المنبهات الفيزيائية والاستجابة الانفعالية فيمكن أن تكون مجالاً لدراسة الاشراط البافلوفي (نسبة إلى بافلوف) على حين أن المنبهات الفيزيائية والاستجابات الحركية تهتم بالاشراط الاجرائي الوسيلي. أما حالة التأثر والاستجابة الايجابية أو السلبية (السارة وغير السارة) فتختص بدراستها الدافعية.

أهداف علم النفس

لعلم النفس أربعة أهداف هي: الوصف والتفسير والتنبؤ والضبط، نعالجها فيما يلي:

أولا ـ الوصف Description

الوصف تقرير عن الظواهر القابلة للملاحظة وبيان علاقاتها بعضها ببعض. وهو الهدف الأساسي لأي علم، ففي علم النفس يقوم المتخصصون بجمع الحقائق عن السلوك للتوصل إلى صورة دقيقة ومتماسكة عنه. ويستخدمون في سبيل ذلك كل الوسائل والطرق الفنية التي وصل إليها علمهم، ومنها: الملاحظة والاختبارات والمقابلات الشخصية والاستخبارات وغير ذلك من طرق الفحص التي تهدف إلى الوصف. مثال ذلك وصف السلوك العدواني لدى المراهقين، وسلوك الغيرة بين الاخوة، والأحداث السارة كما يراها الراشدون، وسلوك الأمومة لدى المرأة الحامل وغير ذلك كثير. ويجب أن

نـلاحظ أن عملية تشخيص المـرضى والمضطربين مـا هي إلا عملية وصف وتصنيف Classification.

أهمية التصنيف

إذا كانت مهمة التصنيف في العلوم الطبيعية هو أن يدرج في نـظام أو ترتيب، مختلف العناصر التي تكون المادة الجامدة، وإذا كانت مهمة التصنيف في العلوم البيولوجية هو أن يدخل في نظام، مختلف أنواع النبات والحيوان، فتكون مهمـة التصنيف في علم النفس بالتأكيد، هي أن ندخل بعضاً من النظام أو الترتيب على مختلف الأنشطة التي يقوم بها الآدميون.

واقامة اطار للتصنيف ذو أهمية نظرية، إذ يعد خطوة نحو تحقيق أهداف المعرفة، وهو تكوين صورة عقلية منظمة ومختصرة عن جانت كبير نسبياً من الوجود، لا نستطيع أن نحتفظ به في ذاكرتنا بمعرفة مفصلة بجميع جزئياته ومـا بينها من علاقات. والاطار المثالي هو ما يتميز بمزيد من الاقتراب من التنظيم والإيجار. أما الأهمية العملية فهي امكانية التنبؤ بالسلوك، كما في ميدان العلاج النفسي مثلاً.

وتصنيف السلوك يعني تقسيمه إلي أقسام أو جوانب متشابهـة، ووضع أسماء لها. مثال ذلك أن بعض أنواع السلوك تصنف بوصفها سلوكاً عصابياً (خاص بالاضطراب النفسي)، وبعضها الآخر يصنف على أنه سلوك سوي، فالأرق المتكرر والصداع العنيف ومشاعر القلق الشديد تصنف على أنها سلوك عصابي غير سوي أو دليلاً عليه. والتبول الـلا ارادي الليلي يصنف على أنه مشكلة سلوكية إذا حدث في سن السادسة وما بعدها مثلاً.

ومن ثم فإن أي فعل انساني يمكن وضعه في التصنيف المنـاسب له، وتتعدد التصنيفات تعدداً كبيراً تبعاً للهدف من التصنيف. وقد بذلت محاولات كثيرة لتصنيف البشر تبعـاً لأنماط بـدنية ومـزاجية، وقـامت محاولات أخـرى لتصنيف الأبعاد الأساسية للشخصية الانسانية إلى الذكاء والانبساط والعصابية والذهانية (الأبعاد مجموعات من السمات). يمكن تصنيف البشر على أساس

مراكزهم أو مواقعهم على كل منها. ولا تخفى العلاقة الوثيقة بين التصنيف والوصف.

ثانياً ـ التفسير Expalanation

بعد وصف أنواع السلوك المختلفة وتصنيفها، وهذه خطوة أولى أساسية، يكون هدف علم النفس تفسير الظواهر وجمع الوقائع وتكوين الحقائق والمبادىء العامة التي يمكن فهم السلوك على ضوئها فهما جيداً، تساعدنا على فهم أنفسنا وسلوك الآخرين. مثال ذلك فهم العوامل التي تيسر التعلم الجيد بطريقة اقتصادية وتفسيرها، وكذا محاولة تفسير الانحراف والعلل الاجتماعية كالاجرام وانحراف الأحداث والطلاق، والاجابة عن الأسئلة: لماذا ترتفع معدلات القلق في العصر الحديث؟ وما هي العوامل التي رفعت من معدلات الاكتئاب في العقدين الأخيرين من هذا القرن؟ وهذه الخطوة جامعة لكل من فهم السلوك وتفسيره.

والتفسير المعقول يدعى فرضاً Hypothesis، والفرض تفسير محتمل للظاهرة موضوع الدراسة، ولذا فإنه في حاجة إلى أن تختبر صحته.

وفيما يلي مثال لفرض: «أن الالتحاق بدور الحضانة يرفع من المحصول اللغوي للطفل».

ثالثاً ـ التنبؤ prediction

يؤدي التفسير إلى امكان التنبؤ الدقيق بالسلوك، مثل التنبؤ باتساع انسان العين أو انقباضه بزيادة شدة التنبيه الضوئي الواقع عليه أو انقاصه، أو التنبؤ بأن شخصاً ما سيحالفه النجاح إذا امتهن مهنة التدريس، والتي دلت الاختبارات النفسية على أنه يحوز القدرات والسمات اللازمة للنجاح فيها، وكذلك التنبؤ الذي يتوقع علاقة بين نوع التربية في الطفولة والشخصية في الكبر (التربية الصارمة تؤدي إلى الاضطراب النفسي). وعند التنبؤ بالسلوك فلا بد من التعرف إلى العلاقات الأساسية بين المنبهات والاستجابات، وكلما تنوعت المنبهات انخفضت دقة التنبؤات.

رابعاً ـ الضبط Control

يحاول عالم النفس التنبؤ بالسلوك على ضوء الظروف المحددة التي تسبقه. أما فيما يختص بضبط السلوك أو التحكم فيه فإن عالم النفس يروم تعديل السلوك الذي يحتاج إلى تعديل. كتعديل سلوك المريض النفسي بعلاجه، وضبط (تعديل) سلوك المراهق الذي يدأب على قضم أظافره، وكالوالد يحاول ضبط سلوك ولده، باثابته إذا قام بفعل حسن، وتهديده بالعقاب إذا اقترف فعلاً قبيحاً. إن التوصل إلى ضبط السلوك والتحكم فيه يعني أن عالم النفس قد فهم الشروط المهمة التي يحدث في ظلها هذا السلوك.

بعض المصادر التي تساعد على دقة التنبؤ والضبط

لا بد للمتخصص في علم النفس وهو يحاول التنبؤ بسلوك معين وضبطه، أن يدرس مختلف الجوانب لدى الشخص الذي صدر عنه ذلك السلوك، وهذه الجوانب هي:

١ ـ المنبهات البيئية التي قد تسبب السلوك.
٢ ـ الدوافع البيولوجية والاجتماعية للسلوك.
٣ ـ ادراك الفرد لبيئته.
٤ ـ التعلم وتغيير الفرد سلوكه كي يناسب مطالب البيئة الجديدة.
٥ ـ تذكر الحوادث السابقة ومدى تأثيره في ادراك الموقف.
٦ ـ طريقة الفرد في التفكير وحل المشكلات.

والأهداف الأربعة لعلم النفس: الوصف والتفسير والتنبؤ والضبط متداخلة متفاعلة، والعلاقة بينها جد وثيقة، وهي سياق لعملية واحدة متكاملة، تمثل مجتمعة أهداف علم النفس، وهذه الأهداف يشترك فيها مع غيره من العلوم.

علاقة علم النفس بغيره من العلوم

يدرس علم النفس السلوك الصادر عن الكائنات العضوية كما قدمنا، والانسان أهم الكائنات العضوية التي نهتم بدراسة السلوك لديها، هذا الأنسان

لا يعيش في فراغ، بل أن له جسماً له حدود معينة، ولهذا الجسم كذلك تركيب ووظائف وعمليات محددة، هي البيئة الداخلية. ومن ناحية أخرى فإن هذا الانسان يعيش في بيئة خارجية أهم عناصرها المجتمع. وما المجتمع وجسم الانسان، أو العوامل الاجتماعية والعوامل البيولوجية إلا شروط السلوك الانساني ومحدداته. وبعبارة أعم، فإن ما يصدر عن الكائن العضوي (الانسان هنا) من سلوك إنما تحدده عوامل سيكولوجية وبيولوجية واجتماعية.

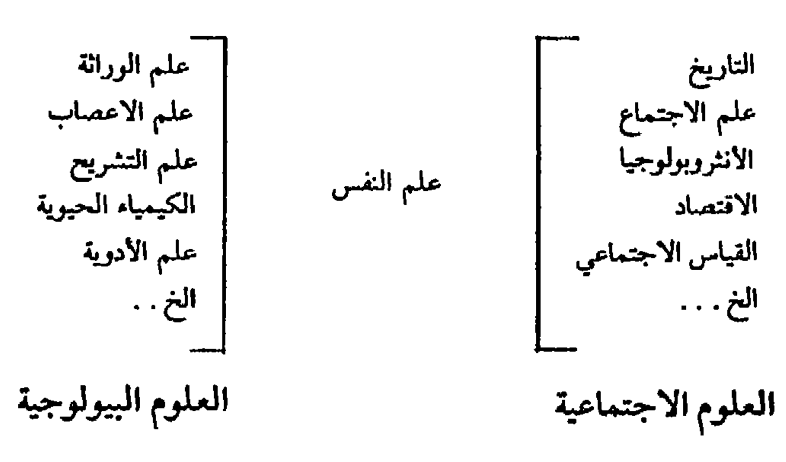
خذ على ذلك مثالاً كالانفعال: القلق أو الخوف أو الغضب، فإن منها جوانب فيزيولوجية داخلية (كارتفاع ضغط الدم)، وجوانب سيكولوجية شعورية (لكل انفعال مشاعر مصاحبة له)، وجوانب اجتماعية (نوع من اللغة أو التعبير عن الفرد ومن معه).

ولكن هناك علوماً أخرى تعلن أنها تدرس السلوك البشري، كعلم الاجتماع ووظائف الأعضاء والأنثروبولوجيا (علم الانسان) والاقتصاد والوراثة وغيرها. فالتداخل كبير ولكن التفرقة واجبة، وهي في الوقت ذاته ممكنة.

ويحدد شكل (١ ـ ٤) مجموعتين كبيرتين من موضوعات الدراسة. ونجد على يمين هذا الشكل عينة من العلوم الاجتماعية: التاريخ وعلم الاجتماع والأنثروبولوجيا والاقتصاد والقياس الاجتماعي وغيرها. ونجد على يسار الشكل ذاته عينة من العلوم البيولوجية (علوم الأحياء) التي تدرس الكائنات الحية وكيف تنمو وتتكاثر وتقوم بالعمليات الحيوية اللازمة لاستمرار وجودها، ومن هذه العلوم: الوراثة وعلم وظائف الأعضاء وعلم الأعصاب (ويدرس المخ والجهاز العصبي: التركيب والوظيفة والأمراض وعلاجها) والتشريح والكيمياء الحيوية وعلم الأدوية وغيرها.

وموقف علم النفس هنا يشبه لاعب السيرك الذي يباعد بين رجليه بمهارة ليمتطي صهوة جوادين، أو كرجل يجلس بين مقعدين. فمن الواضح إذن أن علم النفس يشاطر كلا المجموعتين من العلوم ويقاسمهما اهتماماتهما. ويترتب على ذلك أن يصبح علم النفس علماً بيولوجياً اجتماعياً Biosocial.

ونلاحظ أن علم وظائف الأعضاء علم بيولوجي، وأن علم الاجتماع علم اجتماعي، ولا يتقابل هذان العلمان ولا بقية تخصصات المجموعتين المذكورتين في شكل (١ ـ ٤) فيما عدا ارتباطهما من خلال مضمون سيكولوجي معين أو نظرية سيكولوجية. تلك هي أهمية علم النفس.



شكل (١ ـ ٤): مركز علم النفس بوصفه همزة الوصل بين العلوم الاجتماعية والبيولوجية

إن علم النفس وحده يقوم بمحاولة ربط هاتين المجموعتين المتغايرتين والمختلفتين من العلوم والتخصصات معاً ويتوسط بينهما. ويقع على عاتق علماء النفس أن ينظروا إلى الانسان على أنه كل، وأن ينظروا كذلك بعين الاعتبار إلى كل من طبيعته البيولوجية والسياق الاجتماعي الذي يعيش فيه.

ويتجلى أثر علمي الاجتماع وبعض فروع علم الأحياء في دراسة مهمة كسيكولوجية الشخصية، فإن للشخصية الانسانية محددات بيولوجية وأخرى اجتماعية. أما المحددات أو العوامل البيولوجية فهي خاصة بالغدد الصماء (وهي غدد تصب افرازاتها مباشرة في الدم بكميات صغيرة ولكنها مهمة) والمخ والجهاز العصبي، اذ يؤثر الأخير في كثير من استجابات الانسان: شدتها ونوعها ودوامها، وكذلك علم الوراثة (كثير من الاضطرابات لها أساس وراثي) وعلم الأجنة (حالة الأم أثناء الحمل تؤثر في الجنين). أما المحددات الاجتماعية للشخصية الانسانية أو العوامل المؤثرة في تكوينها فهي الأسرة والمدرسة

وجماعة الأصدقاء والمجتمع بأسره بمعاييره وقيمه ونظمه. ومن هنا فإننا نقول: إن للشخصية الانسانية أساساً اجتماعياً وبيولوجياً. ولذلك فإن دراسة هاتين المجموعتين من العلوم أمر مهم بالنسبة للمتخصصين في علم النفس، إذ انهما أقرب العلوم إليه وأهمها بالنسبة له، مع ملاحظة أن لعلم النفس مجالات متعددة.

مجالات علم النفس وفروعه

يدرس علم النفس سلوك الكائنات العضوية كما ذكرنا، ويتسع هذا التعريف ليشمل أنواعاً من السلوك عديدة، وفي حالات ومواقف متنوعة، فثمة سلوك للحيوان وللإنسان، للصغير والكبير، المريض والسليم، في المدرسة والمصنع والمجتمع... وغير ذلك من الميادين. ولمقابلة هذا التنوع، وبتقدم علم النفس اصطلح على تحديد ميادين أو فروع أو مجالات للتخصص يقوم بها علماء النفس كل حسب تخصصه. وهناك الآن ما يقرب من مائة تخصص في علم النفس، وهناك مجالات جديدة تنشأ باستمرار.

ويقسم علماء النفس فروعه أو ميادين الدراسة فيه إلى قسمين: النظري والتطبيقي. أما الفروع النظرية (وهدفها المعرفة من أجل المعرفة) وتسمى كذلك بالدراسات الأساسية Fundamental, Basic، فتختص باكتشاف القوانين التي تحكم السلوك، وصوغ المبادىء التي يمكن تفسير السلوك على هديها. وتهدف الميادين التطبيقية Applied إلى استخدام المبادىء وتطبيق القوانين التي وصل إليها علماء النفس من المختصين بالدراسات الأساسية، لتحسين نوعية الحياة وحل مشكلات المجتمع، وذلك بالتطبيق على مواقف خاصة ومشكلات عملية كالمرض النفسي أو الكشف عن الجريمة مثلاً. فهم يهتمون إذن بالتطبيقات العملية المباشرة لنتائج دراساتهم.

وهذه القسمة إلى نظري وتطبيقي - في بعض الحالات - قسمة تحكمية قابلة للجدال وغير نهائية، فمثلاً يمكن أن يهتم عالم النفس بجوانب نظرية وعملية في الوقت ذاته. كما أن الخط الفاصل بين النظري والتطبيقي أحياناً ما لا يكون ممارساً فعلاً لعمليتي التشخيص والعلاج، على حين يمكن أن يهتم

آخر بالبحوث على الأدوات المسهمة في التشخيص دون أن يكون ممارساً.

ونعرض فيما يلي لأهم مجالات علم النفس وفروعه:

١ - علم النفس العام General Psychology

يشتمل على المبادىء الأساسية لكل ميادين علم النفس، ويهدف إلى اكتشاف القوانين العامة التي تحكم سلوك الانسان الراشد السوي، تاركاً الجوانب والحالات الخاصة لبقية الفروع. فهو إذ يدرس الادراك مثلاً، فهو لا يهتم بالجوانب المرضية فيه فذلك اختصاص علم النفس المرضى. ويقسم بعض العلماء علم النفس العام أحياناً إلى مجالات خاصة مثل: ١ - الاحساس والادراك، ٢ - المشاعر والانفعالات، ٣ - الدافعية والتوافق، ٤ - العمليات العقلية العليا كالتذكر والتفكير والتعلم.

٢ - علم نفس الحيوان Animal Psychology

يشمل مصطلح «الكائنات العضوية» كل الحيوانات بما فيها الانسان أو ما اصطلحنا على تسميته بالانسان والحيوان. ويستخدم علماء النفس الحديث في بحوثهم عدداً من الحيوانات أهمها الفئران والقردة والحمام. والحيوان هو المفحوص المفضل في الطب التجريبي، وذلك في بحوث متنوعة مثل تأثير العقاقير الجديدة على المرض التجريبي «المستحدث» عند الحيوان، كدراسة العلاقة بين التدخين والسرطان. وفي علم نفس الحيوان يمكن أن نجري على الحيوان ما يستحيل اجراؤه على الانسان، كاستئصال جزء من المخ لمعرفة وظيفة هذا الجزء المستأصل وتأثيره على السلوك. ومعرفة علاقة الهرمونات الجنسية بالدافع الجنسي، كحقن الفأرة بهرمون البرولاكتين وبيان أثر ذلك على سلوك الأمومة لديها. ومن التجارب المثيرة لدى علماء نفس الحيوان تجارب التعلم بمتاهات وألغاز بسيطة خاصة. وأساس كل ذلك أن فهم الكائن الأبسط يؤدي غالباً إلى فهم الكائن الأعقد والأكثر تركيباً وهو الانسان.

٣ - علم النفس التجريبي Experimental Psychology

يضم هذا المجال علماء النفس الذين يستخدمون المناهج التجريبية

لدراسة موضوعات محددة مثل: الاستجابة للمنبهات الحسية، الادراك والتعلم والتذكر والاستجابات الانفعالية، والدوافع (كالاجابة عن السؤال: كيف يصبح الناس مدفوعين للعمل؟ هل الدافع الرئيسي هو الجوع أو الرغبة في النجاح في الحياة). ويعمل علماء النفس التجريبي أيضاً مع الحيوانات، ويحاولون أحياناً الربط بين السلوك الحيواني والانساني، ويدرسون الحيوانات أحياناً أخرى بهدف مقارنة سلوك مختلف الأنواع (وهذا هو علم النفس المقارن). ويهتم علماء النفس التجريبي بتطوير مناهج دقيقة للقياس والضبط.

ويجب أن نلاحظ أن مصطلح «تجريبي» هنا ليس قاصراً على علم النفس التجريبي، لأن علماء النفس في مجالات التخصص الأخرى يجرون أيضاً تجارب كل في دائرة اختصاصه.

- ٤ ـ علم النفس الفيزيولوجي **Physiological Psychology**

يهتم هذا الفرع بدراسة الأسس الفيزيولوجية الجسمية للسلوك ومحدداته، ويبحث العلاقة بين العمليات البيولوجية والسلوك، فيدرس وظائف الجهاز العصبي والغدد الصماء التي تؤثر في السلوك والشعور وغيره، والحواس: تركيبها ووظائفها. وحيث أن قسماً هاماً من دوافع السلوك بيولوجي، لذا فهو يدرس الأساس الفيزيولوجي لمثل هذه الدوافع كالجوع والعطش والجنس وغيرها. ومن موضوعاته كذلك فحص تأثير العقاقير والمخدرات على السلوك، والتنبيه الكهربي والكيميائي للمخ، ومناطق المخ التي تتحكم في وظيفة عقلية معينة كالحديث أو الذاكرة مثلاً. ويستخدم علم النفس الفيزيولوجي التجريبي الجراحة لاستئصال أجزاء من نسيج مخ الحيوان لبيان مدى تأثيرها على السلوك.

ويسمي علماء النفس الفيزيولوجي كذلك علماء نفس الأعصاب Neuropsychologists. ويندرج في اطار علم النفس الفيزيولوجي مجالان متكاملان للبحوث وهما:

أ) العلوم العصبية Neuroscience ويختص بالعلاقة بين وظائف المخ والسلوك.

ب) علم العقاقير النفسية Psychopharmacology ويدرس علاقة العقاقير بالسلوك. ونقصد العقاقير ذات الآثار النفسية Psychoactive كالعقاقير المهدئة والمنشطة والمسكنة والمفرحة والمنومة والمهلوسة وغيرها.

٥ ـ علم النفس المقارن Comparative Psychology

يهدف هذا الفرع إلى المقارنة بين السلوك الصادر عن الأنواع الحيوانية المختلفة (متضمنة الانسان)، فيقارن بين سلوك الانسان وبقية الحيوانات، وبين الانسان الصغير والكبير، والمتحضر والبدائي، والسوي وغير السوي.

ولقد أصبح للمقارنة بين مختلف الحضارات ـ في العقود الأخيرة ـ أهمية كبيرة، كالمقارنة بين مجتمعين أو أكثر في جانب أوآخر من الجوانب الآتية: الذكاء، الوظائف العقلية، أساليب التنشئة، الصحة النفسية، الشخصية. وتبلور ذلك مؤخراً تحت اسم: علم النفس الحضاري المقارن Cross - Cultural Psychology.

٦ ـ علم النفس الفارق Differential Psychology

يدرس الفروق بين الأفراد والجماعات والسلالات في السلوك والذكاء والاستعدادات والشخصية، وأسباب هذه الفروق، وأثر الوراثة والبيئة فيها. ووسيلة الدراسة هنا هي الاختبارت النفسية المختلفة، والتي يرجع استخدامها بهذا الغرض إلى «سير فرانسس جولتون» في انجلترا علم ١٨٨٣، ثم تطورت هذه الاختبارات تطوراً كبيراً في أمريكا حتى وصلت إلى قمتها في الحربين العالميتين.

٧ ـ علم نفس النمو Developmental Psychology

ويدرس مراحل النمو الانساني: من قبل المولد (الجنين) حتى الشيخوخة، ماراً بمراحل الرضاعة والطفولة والمراهقة والرشد، مبيناً الخصائص السيكولوجية لكل منها، والعوامل المؤثرة في النمو، والأثر النسبي للوراثة والبيئة في نمو القدرات والشخصية (وبخاصة في مرحلة الطفولة).

وقد يتركز الاهتمام في هذا المجال حول نمو قدرة أو سمة أو خاصية

معينة، عبر فترة عمرية محددة، كالنمو اللغوي أو المعرفي أو الجسمي أو الاجتماعي أو الانفعالي.

ومناهج هذا الفرع إما طولية Longitudinal (تتبع الأشخاص ذاتهم عبر فترة زمنية محددة كدراسة النمو الاجتماعي) أو مستعرضة Cross - sectional (كدراسة النمو اللغوي في الشهور الستة الأولى مثلاً بملاحظة مجموعات من الأطفال في الشهر الأول من عمرهم، ومجموعة أخرى في الشهر الثاني... وهكذا).

ونظراً لزيادة معدلات الأعمار (بحيث وصلت في بعض البلاد المتقدمة إلى ٨٦ عاماً) فقد زادت نسبة كبار السن في كل مجتمعات العالم بالنسبة إلى العقود الماضية، فأصبح علم الشيخوخة Gerontology مجالاً مهماً من مجالات علم نفس النمو، يهتم بالدراسة العلمية للتقدم في العمر.

٨ ـ علم النفس الاجتماعي **Social Psychology**

يختص بدراسة تأثير الجماعة على سلوك الأفراد، وكذلك دراسة سلوك الفرد في الجماعة، والعلاقات بين الجماعات بعضها وبعض، ويدرس كذلك التنشئة الاجتماعية وأساليبها، وكيفية تكون آراء الجماعة واتجاهاتها، والرأي العام والأعلام، كما يدرس تأثير الحضارة على السلوك، وسلوك الجماهير والجماعات المختلفة، والمشكلات التي تنشأ عن تصارع رغبات الأفراد والجماعات كالصراع القومي والعنصري الذي ينتج عنه مشكلات مثل التعصب والصراع الطبقي والطائفي والعدوان، كل ذلك بمنظور سيكولوجي.

٩ ـ علم نفس الشخصية **Personality Psychology**

يدرس الفروق الفردية بين الناس في سمات الشخصية وأبعادها، وطرق تصنيف الأفراد، كما يهتم بدراسة تركيت الشخصية ومحدداتها وطرق قياسها.

١٠ ـ علم نفس الشواذ **Abnormal Psychology**

يختص علم نفس الشواذ (غير العاديين) أو علم النفس المرضي بدراسة الأحوال التي يبتعد فيها الراشد عن السواء، مثل الاضطرابات النفسية

(العصاب) والأمراض العقلية (الذهان) وتسمى الأخيرة خطأ بالجنون، وهو مصطلح قانوني وليس طبياً ولا سيكولوجياً ولا إنسانياً، وكذلك الضعف العقلي والمشكلات السلوكية. يدرس أسباب هذه الانحرافات، والعوامل المؤثرة فيها، بهدف وضع خطة لعلاجها والوقاية منها. وهذا الفرع لا ينتمي إلى الدراسة الطبية، ويجب أن نميزه عن «الطب النفسي» Psychiatry وهو تخصص طبي يهتم بتشخيص الاضطرابات السيكولوجية وسوء التوافق وعلاجها بطرق عدة أهمها العقاقير.

١١ ـ علم النفس الاكلينيكي Clinical Psychology

علم النفس الاكلينيكي هو علم نفس الشواذ التطبيقي. وهو يطبق المكتشفات والمبادىء التي توصل إليها الباحثون في الفروع الأساسية، على تشخيص المشكلات السلوكية والانفعالية والاضطرابات النفسية والأمراض العقلية وكذلك علاجها، واجراء البحوث المتعلقة بالسلوك الشاذ.

ويتم تقديم الخدمة الاكلينيكية (التشخيص والعلاج) حديثاً في اطار «الفريق السيكاياتري» Psychiatric team الذي يتكون من الطبيب النفسي واخصائي علم النفس والاخصائي الاجتماعي. والقياس السيكولوجي وسيلة مهمة في يد اخصائي علم النفس الاكلينيكي، فإن قياس الذكاء والقدرات وأبعاد الشخصية تفيد كثيراً في تشخيص حالة المريض، وفي بيان مدى التحسن الذي يمكن أن يحققه علاجه.

وأماكن عمل علماء النفس الاكلينيكي يمكن أن تكون في المستشفيات العقلية (وكذلك العامة)، وعيادات الصحة النفسية، ومؤسسات الضعف العقلي، ومحاكم الأحداث، والسجون، والكليات الطبية. ويمكنهم أيضاً أن يمارسوا عملهم في عيادات خاصة، ويكون ذلك غالباً بالاشتراك مع متخصصين من مهن أخرى وبخاصة الطب النفسي. ويعمل أكبر عدد من علماء النفس الأمريكيين في هذا التخصص (حوالي ٣٠٪ من الحاصلين على الدكتوراه).

١٢ ـ علم النفس الارشادي Counseling Psychology

يهدف إلى مساعدة الأسوياء الذين يواجهون مشكلات توافقية هينة نتيجة لتعرضهم لمواقف عصيبة، ولكنهم لا يعدون مرضى أو مضطربين بالمعنى الدقيق للمصطلح، بل يخشى أن يقعوا فريسة الاضطراب إذا تركوا دون مساعدة أو ارشاد. وهذه المواقف العصيبة قد تكون خاصة بالعمل أو التعليم أو التوافق الجنسي والزواج أو الحياة الأسرية أو العلاقات الشخصية مع غيرهم. والهدف هنا وقائي أكثر منه علاجي في معظم الحالات.

ويعمل في علم النفس الاكلينيكي وعلم النفس الارشادي معاً (وهناك تداخل بينهما إلى حد معين) حوالي ٥٥٪ من مجموع علماء النفس الأمريكيين.

١٣ ـ علم نفس الصحة Health Psychology

علم نفس الصحة أو سيكولوجية الصحة فرع حديث من فروع علم النفس، ويعرف بأنه الاستخدام الاكلينيكي للطرق الفنية المشتقة من التحليل التجريبي للسلوك بهدف التقييم والوقاية والعلاج لكل من الأمراض العضوية أو خلل الوظائف الفيزيولوجية. كما يهتم باجراء البحوث التي تضيف إلى التحليل الوظيفي للسلوك المرتبط بالاضطرابات العضوية ومشكلات الرعاية الصحية وكذلك الفهم المناسب لها. ومن هنا فإن علم نفس الصحة يطبق المعارف والمناهج المشتقة من كل مجالات علم النفس على موضوع الصحة الجسمية والنفسية، بهدق الارتقاء بهما والمحافظة عليهما والوقاية من كل أشكال الاضطرابات النفسية والعضوية، هذا فضلاً عن قياسها وعلاجها، حيث تعد العوامل النفسية مؤثرة فيها، كما يمكن أن تستخدم لشفاء آلام الفرد أو خلل وظائفه.

١٤ ـ علم النفس التربوي Educational Psychology

يفحص العملية التعليمية على ضوء المكتشفات والحقائق التي توصل إليها العلماء في علم نفس النمو وعلم النفس الاكلينيكي وسيكولوجية التعلم

والدافعية بهدف رفع كفاءتها، وحل المشكلات التي تنجم في ميدان التعليم المدرسي. ويجري التجارب على المناهج الدراسية لمعرفة أفضلها. والشروط الأساسية لعملية التعلم موضوع مهم للدراسة في هذا الفرع، كما يهتم بفحص طرق التدريس، ومشكلات الطلاب. ويستخدم القياس السيكولوجي بتوسع كذلك فيه.

١٥ ـ علم النفس الصناعي Industrial Psychology

يطبق مبادىء علم النفس في مجال الصناعة لحل المشكلات المتعلقة بالعمل، بهدف رفع الكفاءة الانتاجية للعامل، وزيادة سعادته. ويدرس موضوعات مهمة مثل: التوجيه المهني، والاختيار المهني، والتدريب المهني، والتأهيل المهني، وتحليل العمل، وأسباب الحوادث وطرق تجنبها، والأمن الصناعي، ومشكلات العلاقات الانسانية بالمصنع، والروح المعنوية.

ومن أهم مجالاته الهندسة البشرية Human Engineering أو علم النفس الهندسي، ويدرس العلاقة بين الانسان والآلة، وذلك بهدف تحسين هذه العلاقة، وتصميم الآلات للتقليل من عنصر الخطأ الانساني، وتحسين ظروف العمل، والبيئة الفيزيقية له، وموقعه وأدواته، وذلك حتى يرتفع الانتاج وتزداد سعادة العامل. ويسمى هذا الفرع الآن علم النفس الصناعي والتنظيمي Organizational.

١٦ ـ علم النفس الجنائي Criminal Psychology

يطبق مبادىء علم النفس في ميدان الجريمة: الدوافع إليها وأسبابها وعلاجها ووسائل الوقاية منها، مع بحث أفضل طرق تأهيل المجرم أو اصلاحه أو عقابه، بهدق تقليل نسبة الجريمة.

١٧ ـ علم النفس التجاري Commercial Psychology

يدرس الدوافع التي تدفع المستهلك إلى شراء السلعة، ويقيس الاتجاه نحو هذه السلعة، وكيف يؤثر البائع في المشتري، واختيار البائعين، وكذلك سيكولوجية الاعلان الجيد، وأفضل طرق تأثيره على المستهلكين.

١٨ ـ علم النفس الحربي Military Psychology

يطبق هذا الفرع المبادىءوالقوانين التي تم التوصل إليها في سائر فروع علم النفس على المجال العسكري، ويقوم بعمليات وضع الجندي والضابط المناسب في المكان المناسب،وتدريبهم على القيام بمهامهم بأكفأ صورة وفي أقصر وقت بالاستفادة من مبادىء التعلم، ويهتم كذلك بدراسة وسائل رفع الروح المعنوية، والتصدي لدعاية العدو، وسيكولوجية القيادة والحرب النفسية، ويهمه كذلك أن يدرس علاج المصابين بعصاب الحرب War Neurosis وتوجيه العائدين من ميدان القتال إلى عمل يناسبهم في الحياة المدنية.

١٩ ـ علم نفس الفضاء Space Psychology

يهدف هذا الفرع الحديث إلى اختيار رواد الفضاء عن طريق الاختبارت والمقابلات النفسية، ووضع البرامج التدريبية لهم، واعدادهم لمجابهة ظروف عملهم غير المألوفة وهي الدوران حول الفضاء. كما يهتم بفحص التغيرات الناتجة عن طبيعة عملهم، وتوافقهم بعد عودتهم.

ويشترك علماء النفس الهندسي في تطوير كبسولات الفضاء بحيث يمكن لرواد الفضاء أن يعيشوا فيها ويقومون بوظائفهم بكفاءة داخلها.

٢٠ ـ علم النفس البيئي Environmental Psychology

يدرس مشكلات الضوضاء Noise، والتلوث Pollution بالنسبة للماء والهواء والتربة، كما يهتم بدراسة الازدحام الزائد، والتصميم المثالي لأماكن العمل والحياة، كل ذلك من الناحية السيكولوجية. ويعتمد هذا التخصص الحديث على كل من علم النفس الاجتماعي وعلم النفس الهندسي.

٢١ ـ مجالات أحدث

بالاضافة إلى الميادين والفروع السابق ذكرها منذ قليل فقد ظهرت في الآونة الأخيرة تخصصات أخرى تعد مجالات تطبيقية وفرصاً جديدة للعمل

بالنسبة إلى علماء النفس، وأهمها ثلاث كما يلي :

أ) علم النفس الشرعي **Forensic Psychology**

يعمل المتخصصون فيه من خلال الأجهزة القانونية والقضائية ومؤسسات الاصلاح كالسجون، وذلك كالعمل مستشاراً لأقسام البوليس والضباط المكلفين بمراقبة المذنبين المطلق سراحهم على سبيل التجربة، وذلك بهدف زيادة فهمهم للمشكلات الانسانية من النوع الذي يتحتم عليهم التعامل معه. وكذلك العمل مع نزلاء السجون وعائلاتهم، والمشاركة في القرارات التي تصدر بشأن شخص متهم، هل هو كفء من الناحية العقلية ليواجه المحاكمة، وما مدى مسؤليته عن أفعاله؟ هذا فضلاً عن اعداد التقارير النفسية التي تساعد القضاة في الحكم على المتهمين.

ب) علوم الحاسب **Computer Science**

يضع علماء النفس في هذا المجال خطة لتحليل البيانات للتجارب الضخمة ذات النطاق الواسع، وكذلك مختلف أنواع المسح **Survey** التي تتطلب حسابات معقدة لا يمكن انجازها إلا عن طريق الحاسب فقط.

جـ) الذكاء الصناعي **Artificial Intelligence**

يهدف هذا الميدان الفرعي الجديد إلى تطوير الآلات الحاسبة والانسان الآلي **Robot**، والتي يمكن أن تنجز الأعمال العقلية التي تعد خاصة للفكر الإنساني ومميزة له.

أخصائي علم النفس والطبيب النفسي والمحلل النفسي

يخلط كثيرون بين هذه التخصصات الثلاثة، من أجل ذلك وجبت التفرقة بينها. ومن أهم أسباب الخلط بين هؤلاء المتخصصين أنهم يمكن أن يعملوا في مؤسسة واحدة كالمستشفى أو مراكز الصحة النفسية، ويقومون بمهام واحدة، ويتعاملون مع المرضى أو المضطربين أنفسهم. ولكن أهم ما يفرق بينهم نوع التدريب الذي تلقوه. ونفرق بينهم فيما يلي :

أخصائي علم النفس Psychologist حاصل على دكتوراه الفلسفة Ph. D. تخصص علم نفس (من كليات الآداب غالباً). ويمكن أن يكون متخصصاً في مجال أو آخر من المجالات أو الفروع التي وضحناها منذ قليل، ويمارس عمله في واحد أو آخر من ميادين: التدريس ، البحوث، الممارسة العملية (مستشفى، مدرسة، اصلاحية. . . الخ)، وقد يجمع بين أكثر من ميدان. ومتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه مختلفة من بلد إلى آخر ويمكن أن تشمل هذه المتطلبات واحداً أو آخر مما يلي: رسالة، مقررات دراسية، تدريب عملي لمدد محددة (عام غالباً) إذا ما تطلب فرع التخصص ذلك. ويقوم المتخصص في علم النفس الاكلينيكي في البلاد الغربية (كأمريكا وانجلترا مثلاً) بعمليات التشخيص والعلاج والبحوث. وهو حاصل في هذه البلاد على درجة الدكتوراه وبخاصة إذا كان ممارساً للعلاج. أما في البلاد العربية فإن العاملين في المستشفيات النفسية غير حاصلين على الدكتوراه، وهم غالباً لا يمارسون العلاج بل الفحص والاسهام في التشخيص فقط.

أما الطبيب النفسي Psychiatrist فهو متخرج من كلية للطب، وحاصل على درجة دكتور في الطب MD (الدكتوراه). ويقوم الطبيب النفسي باكتشاف الاضطرابات النفسية والأمراض العقلية، وكذلك تشخيصها وعلاجها بالطرق النفسية والكيميائية (العقاقير) وغيرها. ولكن نلاحظ أنه في البلاد العربية يكفي للطبيب أن يحصل على الدبلوم أو الماجستير ليكون طبيباً نفسياً.

والمحلل النفسي Psychoanalyst يعالج الاضطرابات النفسية في المقام الأول، ويتم هذا الأسلوت العلاجي تبعاً لنظرية فرويد (أو غيره من المحللين النفسيين) في الشخصية والعلاج. وفي بداية نشأة حركة التحليل النفسي كان يسمح لعلماء النفس والأطباء بممارسة هذا النوع من العلاج، ولكن تعلم هذا الأسلوب العلاجي وممارسته تقتصر الآن أساساً على الأطباء النفسيين. فيلتحقون ـ بعد دراستهم للطب النفسي ـ بمعهد للتحليل النفسي، حيث يخضعون هم أنفسهم للتحليل بادىء ذي بدء على يد محلل متمرس. وهناك حوالي ١٠٪ من الأطباء النفسيين الأمريكيين يعدون محللين نفسيين.

أصول علم النفس الحديث

لقى علم النفس الحديث دفعات قوية بتأثير من علوم عدة أهمها ثلاثة كما يلي :

علم الفيزياء

اهتم علماء الفيزياء ـ من بين ما اهتموا ـ بالتعرف إلى العلاقة بين الخصائص الفيزيائية أو المنبهات، والخبرات الأولية أو الاحساسات. فالصوت والضوء مثلاً منبهات فيزيائية تؤثر في كل منا تأثيراً مختلفاً، مثال ذلك دراسة «الاحساسات الصوتية» التي اتضح أنها تعتمد على ذبذبات «الموجات الصوتية». وقد أصبح ذلك يعرف فيما بعد (وحتى الآن) بمبحث «السيكوفيزياء».

وأثرت دراسات كل من «نيوتن» و«جاليليو» تأثيرات مهمة في هذه الناحية، إذ بتأثير منهما نشأت المدرسة الترابطية ودراسات تداعي المعاني، بل أن علم النفس الفيزيولوجي الحديث، ما يزال يعتمد حتى اليوم على مفاهيم «نيوتن» في الزمان والمكان والكتلة.

المدرسة الترابطية

تسلم المدرسة الترابطية Associationism بأن الانسان يولد وعقله صفحة بيضاء Tabula Rasa تنقش عليها الخبرات الحسية ما تريد، وتأتي هذه الخبرة عن طريق الحواس، إذن فالاحساسات هي عناصر العقل ووحداته الصغرى وذراته. وتكون هذه الاحساسات في أول الأمر غير مترابطة وغير منظمة، ثم

ترابط هذه العناصر وتنتظم لما بينها من تشابه أو تضاد أو تجاور في الزمان والمكان، فتنشأ من هذا الترابط العمليات العقلية جميعاً: الادراك والتصور والتخيل والتفكير والابتكار. ومهمة علم النفس في نظر المدرسة الترابطية تحليل المركبات العقلية والشعورية إلى عناصرها من احساسات وصور ذهنية ومعان ثم تفسير تجمعها وانتظامها في وحدات مركبة.

ب) الفيزيولوجيا (علم وظائف الأعضاء)

اهتمت الفيزيولوجيا بدراسة المنعكسات Reflexes وهي الوحدة الوظيفية الأولى للاستجابة، وأبسط شكل من أشكالها، وبدأ دراستها الفيلسوف الفرنسي «رينيه ديكارت» وتابعوه، ثم طور هذه الدراسة كل من: وليم جيمس، تشرنجتون، سيشنوف، بختريف، بافلوف، علماء النفس الألمان مثل فونت.

ولقيت هذه الدراسات المهمة دفعات قوية نتيجة للتقدم الذي أحرز في العلوم الطبيعية وعلم الحيوان. وللدراسات الفيزيولوجية تأثير كبير في علم النفس الحديث.

جـ) نظرية التطور

هذه النظرية قديمة منذ قدامي فلاسفة اليونان، ولكن الذي بلورها ووجد الأدلة عليها هو «تشارلز دارون» Darwin (١٨٠٢ - ١٨٨٢) الانجليزي عام ١٨٥٩. وقد أثرت هذه النظرية في علم النفس تأثيراً كبيراً من حيث بيانها أن بين الحيوان والانسان استمرار واتصالاً في الحياتين العضوية والنفسية، وأن التطور ليس عضوياً فقط بل أنه يمكن أن يلحق الوظائف العقلية. وقد أصبحت نظريته حجر الزاوية في علم النفس المقارن ومن تأثيرها برز في علم النفس مفهوما التكيف Adaptation والتوافق Adjustment إلى الدرجة التي عد بعض المتخصصين علم النفس هو علم دراسة التوافق. كما نبهت علماء النفس إلى دراسة كل من مراحل النمو وأثر الوراثة والبيئة والفروق الفردية والفروق بين الجماعات السلالات ومختلف الأنواع الحيوانية. وبتأثيرها كذلك حدث اهتمام ببحث وظيفة العمليات العقلية فنشأ الاتجاه الوظيفي.

كـان كل ما سبق ذكره من فلاسفة وعلماء وعلوم مجرد تمهيد للتربة، وتهيئة لظهـور علم النفس الحديث، لكي يتحـدد شكله ومضمونـه، منهجه وموضوعه. فكان ما سبق تمهيداً لظهور مجموعة عظيمة من العلماء الألمان، يرجع إليهم في الحقيقة فضل التأسيس المباشر لعلم النفس الحديث، ومنهم: «موللر، فخنر، فيبر، هلمهلتز، فونت» وغيرهم. ولأهمية «فونت» الذي يعد بحق مؤسس علم النفس الحديث، فسنعالج فيما يلي اضافاته بايجاز.

فونت مؤسس علم النفس الحديث

يدعي فلهلم فونت Wilhelm Wundt (١٨٣٢ - ١٩٢٠) الرجل العظيم في تاريخ علم النفس، ومؤسس علم النفس التجريبي، وواضع علم النفس الفيزيولوجي. فقد أسس أول معمل سيكولـوجي مهم ومنتج عـام ١٨٧٩ في لايبزج بألمانيا. وأسس أول مجلة خصصت لنشر تقارير الأبحاث السيكولوجية، وهو واضع «خداع فونت» (خداع بصري هندسي)، ومبتكر جهازين لتحديد العتبات الفارقة.

وترجع أهمية أعمال فونت إلى ما يلي:

١ ـ ساعد على استقلال علم النفس وجعله يستقل فعلاً.

٢ ـ أكد على ضرورة اتباع المنهج التجريبي في البحث، ومن ثم أعطاه أساساً علمياً قوياً.

٣ ـ أخضـع منهج الاستبـطان للاختبـار، ومن ثم أتاح الفـرصة لنشـأة نظريات ومدارس أخرى بدأت بنقد للاستبطان مما أثرى المجال.

ومن بين الدراسات التي قام بها «فونت» دراسته عن التداعي أو الترابط متأثراً بـ «فرنسيس جولتون» ودراسته للارادة متأثراً بـ «شوبنهاور». و «فونت» من أهم من بحث في سيكولوجية الزمن: ادراك الزمن والاحساس بالزمن وتقدير الفترات الزمنية.

وأعاد «فونت» صياغة مبادىء «دارون» للتعبير الانفعالي، فاقترح نظرية

من ثلاثة أبعاد للشعور أو الخبرة هي: الاحساسات والصور والمشاعر، وله كذلك نظرية في تركيب الشخصية.

واهتم «فونت في معمله ـ هو وتلامذته ـ بدراسة كل من زمن الرجع (الذي خصص له سدس وقت العاملين في معمله وجهدهم)، واهتم كذلك بدراسة التفكير والتذكر والحواس (وبخاصة البصر) والانتباه والتعلم والتخيل.

مدارس علم النفس: قيامها وسقوطها

الظواهر النفسية أو الوقائع السيكولوجية واحدة ولكن تفسيرها مختلف، بمعنى أن السلوك والملاحظات عليه واحدة، والأسس النظرية لتأويلها متعددة. ولذلك وجدت المدارس الفكرية التي تضع أسساً نظرية للدراسة في علم النفس وتقرها. ونعالج هذه المدارس أو الأنساق النظرية في ستة هي: البنائية والوظيفية والسلوكية والجشطلت والتحليل النفسي والتحليل العاملي، نعرض لها فيما يلي بشيء من التفصيل.

أولاً ـ المدرسة البنائيةStructuralism

تهدف البنائية إلى وصف البناء أو التركيب النفسي للانسان، ومن هنا أتى اسمها، وقد نشأت بتأثير من علم الكيمياء، لذا فقد اهتم علماء النفس بتحليل المركب إلى البسيط، أو الكل الشامل إلى العناصر أو الذرات الأساسية التي يتكون منها، وترى هذه المدرسة أن علم النفس يجب أن يركز اهتمامه على دراسة «الخبرة الشعورية» أو محتويات الشعور مثل الاحساسات والصور الذهنية والمشاعر.

وترى البنائية أن المنهج المناسب لهذه الدراسة هو الاستبطان الذي يقوم به مفحوص مدرب. والاستبطان التجريبي يعطينا المادة الأساسية الخام للشعور. ودرست بوساطة هذا المنهج في المعمل السيكولوجي الخبرات الحسية بوحي من «فونت» ثم طور هذه الدراسة «تتشنر». ومثال ذلك استبطان المفحوص لاحساسه أو مشاعره وهو يقوم بتجربة لتقدير الأطوال أو زمن الرجع.

وتتلخص أهم آراء البنائية فيما يلي :

١ - يجب أن يدرس علمان النفس الشعور الانساني، وبصفة خاصة الخبرات الحسية .

٢ - يتعين أن يستخدموا دراسات الاستبطان التحليلي المعملية .

٣ - من الضروري أن يحللوا العمليات العقلية إلى عناصرها، واكتشاف روابطها ومتعلقاتها، وتحديد موضع الأبنية المرتبطة بها في الجهاز العصبي .

ولكن المدرسة البنائية تحصر نفسها في اطار ضيق، إذ لا تشمل كل موضوعات الدراسة في علم النفس. وعلى الرغم من أن أهميتها الآن قد أصبحت أهمية تاريخية فإن علماء النفس قد تعلموا بوساطتها الكثير. وقد دخلت المناهج الدقيقة للبنائية في نطاق علم النفس الحديث.

الاستبطان منهج البنائية المفضل

الاستبطان Introspection أو التأمل الباطني منهج البحث المفضل للمدرسة البنائية. ويتلخص هذا المنهج في ملاحظة الفرد المدققة لادراكاته ومشاعره وخبراته وانفعالاته ملاحظة متعمدة صريحة، تهدف إلى وصف هذه الحالات وتسجيل هذه الملاحظات وتحليلها. الاستبطان إذن وصف لحالة الشعور أو تأمل لما يجول في الذهن،إنه احساس بالاحساس، وانعكاس الشعور على نفسه .

وهناك مدى واسع من الخبرات التي يمكن أن يشملها الاستبطان، منها تقريرك للانطباعات الحسية لديك عند بدء منبه يؤثر فيك (كوميض ضوء أو سماع صوت مألوف مثلاً)، وعندما تصف لصديق ما تشعر به من تعب أو غضب، هم أو غم، ضيق أو قلق، وكذلك عندما يخبر المريض الطبيب بما يشعر به من آلام، وما يحسه من أوجاع. ومن درجاته المعقدة تقرير الشخص للخبرات الانفعالية التي مر بها عبر مدى زمني طويل كما في جلسات العلاج النفسي .

وقد يدور الاستبطان حول الحالات الشعورية الحاضرة أو الماضية، فمن

الأمثلة على استبطان الحالات الشعورية الحاضرة أن تطلب إلى شخص أن يصف لك حالته وهو يستمع إلى محاضرة صعبة، وهو يقرأ كتاباً مملاً، وهو ينتظر برقية غير منتظرة. ومن الأمثلة على استبطان الحالات الشعورية الماضية أن نطلب إلى شخص أن يتذكر أقدم ذكرى يستطيع استرجاعها من ذكريات طفولته.

ومن النماذج الكلاسيكية (التقليدية) للاستبطان التجربة التي قام بها عالم الأعصاب الشهير «هنري هد» عام ١٩٠٨ بأن قطع أحد الأعصاب الجلدية في ساعده وسجل ما شعر به من التغيرات التي أصابت الحساسية في المنطقة الخاضعة للعصب المقطوع.

نقد الاستبطان

١ ـ الخبرات الاستبطانية لها صفة خصوصية ذاتية ولا يقررها إلا ملاحظ واحد فقط، وهذا مخالف للملاحظات في بقية العلوم، حيث يمكن لأي عالم مؤهل أن يكرر الملاحظة.

٢ ـ ينقسم المستبطن إلى ملاحظ وملاحظ، ولا يستطيع الانسان أن ينظر من النافذة ليرى نفسه سائراً في الطريق!

٣ ـ ليس من الميسور الوصول إلى قوانين عامة عن طريق الاستبطان.

٤ ـ يحتاج اتقان الاستبطان إلى تدريب طويل وتمرين متواصل.

٥ ـ لا يصلح الاستبطان مع الأطفال والمرضى العقليين وذوي الذكاء المنخفض والحيوانات، وكلها فئات يدرسها علم النفس.

مزايا الاستبطان

١ ـ إن الحالات الشعورية الفردية كالاحساس بالألم أوالشعور بالغضب أو النشاط العقلي أثناء التفكير لا يمكن أن تكون موضوع دراسة علمية إلا إذا أمكن لصاحبها التعبير عنها تعبيراً خارجياً باللغة أو الاشارة أو الحركة، كي يتسنى لغيره ملاحظتها والتحقق من صحتها.

٢ ـ أن ملاحظة الحالات الشعورية لا يمكن أن تكون معاصرة للحالة نفسها، فأنا أفكر ثم ألاحظ أنني أفكر، وبذا يكون الاستبطان نوعاً من التذكر المباشر للحالات الشعورية التي نلاحظها، وقد يكون كذلك نوعاً من تذكر الماضي القريب، كأن نروي لشخص آخر حلماً رأيناه.

٣ ـ الاستبطان هو الوسيلة الوحيدة لدراسة بعض الظواهر كالأحلام وأحلام اليقظة والشعور أثناء الانفعالات كالخوف والقلق والحزن وغيرها.

٤ ـ لا غناء عن الاستبطان في بعض الدراسات التجريبية عندما نسأل شخصاً أن يصف لنا ما يرى أو يسمع بعد تنبيه معين كرؤية لوحة فنية أو سماع لحن موسيقي مثلاً.

٥ ـ يستخدم الاستبطان في بحوث الضوء والألوان في الفيزياء، وفي التعرف إلى وظائف الحواس في الفيزيولوجيا.

٦ ـ الاستبطان أساس استخبارات الشخصية التي نطلب فيها من الشخص أن يجيب عن أسئلة مثل: هل تتكرر اصابتك بالصداع؟ هل تحلم أحلاماً مزعجة كثيرة؟

٧ ـ لا يمكن أن يتم العلاج النفسي بدون استبطان المريض لنفسه بنفسه.

٨ ـ توصل علماء النفس ـ عن طريق الاستبطان ـ إلى حقائق مهمة مثل:

أ) لا يستطيع الانسان أن ينتبه إلى شيئين في وقت واحد.

ب) يمكن للانسان أن يشعر باللذة والألم معاً.

جـ) بعض أنواع التفكير (كالرياضي والفلسفي) غير مصحوب بصور ذهنية.

ثانياً ـ المدرسة الوظيفية Functionalism

عابت الوظيفية على البنائية الطابع التحليلي والوصفي لها. وتؤكد الوظيفية على أن علم النفس يجب أن يدرس وظائف العمليات العقلية

للانسان، أكثر من دراسته لمحتوى الشعور فقط أو مكوناته. وتهتم الوظيفية بدراسة القدرة على التكيف لدى الأفراد، فالسلوك عندها وظيفته تكيف أفضل للبيئة، ودرست كذلك وظيفة «الادراك» بوصفه نشاطاً يعتمد على بقية الوظائف مثل الحاجات والانفعالات. وتركز الوظيفية على ما يقوم به الكائن العضوي أكثر من اهتمامها بتحليل ما يقوم به إلى ذرات أو عناصر ومركبات.

وأهم معتقدات الوظيفية ما يلي:

١ - يجب أن يدرس علماء النفس العمليات العقلية وموضوعات أخرى كثيرة، تتضمن سلوك الأطفال والحيوانات البسيطة، والشذوذ، والفروق الفردية.

٢ - يتعين أن يستخدم الاستبطان غير الشكلي والطرق التجريبية المتحررة نسبياً من التحيز.

٣ - لا بد من تطبيق المعلومات السيكولوجية على المسائل العملية مثل التربية والقانون ومجال الأعمال.

وقد قامت هذه المدرسة مبكراً منذ أوائل القرن الحالي، وأبرز معالم الوظيفية اصدار «وليم جيمس» James (١٨٤٢ - ١٩١٠) الأمريكي لسفره الجليل «أصول علم النفس» Principles of Psychology عام ١٨٩٠ في مجلدين. ومن أبرز أعلامها عالم النفس الأمريكي «روبرت وودوورث» Woodworth (١٨٦٩ - ١٩٦٢). وتأثرت هذه المدرسة بأفكار «تشارلز دارون» عن الصراع من أجل البقاء، والبقاء للأصلح. وأصبح مفهوم «التوافق للبيئة» بتأثير من المدرسة الوظيفية ذا مركز مهم في الدراسات السيكولوجية، مع ملاحظة أن العمليات الادراكية والحسية جوانب مهمة للتوافق.

وبتأثير منها نمت الاختبارات النفسية، وتطور علم النفس التطبيقي. وما زال كثير من مسلماتها جلياً فيما سمي حالياً بعلم النفس المعرفي.

ثالثاً - السلوكية Behaviorism

قامت السلوكية ثورة ضد البنائية، وقاد هذه الثورة عالم النفس الأمريكي

مؤسس السلوكية «جون بروداس واطسون» J.B. Watson (١٨٧٨ ـ ١٩٥٨)، الذي هدف إلى تكوين علم موضوعي تجريبي للسلوك (وليس العقل) يمكن أن يعد فرعاً من العلوم الطبيعية هدفه النظري التنبؤ بالسلوك وضبطه، ولتحقيق هذا الهدف فقد رأى أنه لا بد لعالم النفس من أن يبتعد عن الاستبطان بما هو عليه من ذاتية وبعد عن الموضوعية، وفي حين أن «الشعور» Consciousness أمر خاص، فالسلوك أمر عام يمكن ملاحظته موضوعياً، وكذلك يمكن قياسه. ويجب أن يهتم العلم بدراسة الحقائق العامة التي يمكن لأي باحث أن يلاحظها.

ويرى «واطسون» أن عالم النفس السلوكي الموضوعي يجب أن يقيد ملاحظاته بكل من: الاستجابات الظاهرة الصريحة Overt التي يرد بها الكائن العضوي على المنبهات، والمظاهر الفيزيولوجية التي يمكن ملاحظتها، والتي تعكس ميكانيزمات داخلية مثل الأعصاب والغدد والعضلات. ويسمى ذلك بعلم نفس «المنبه ـ الاستجابة». وتلح السلوكية بشدة على تأثير البيئة، وأثر عملية التعلم وتكوين العادات.

ولقد نظر السلوكيون الأوائل إلى الانسان كأنه «صندوق أسود» black box يمكن فهمه ببساطة عن طريق قياس المنبهات الداخلة فيه والاستجابات الخارجة عنه. أما ما يجري داخل هذا الصندوق الأسوف المغلق من عمليات وتفاعلات فهو أمر لا يهمنا معرفته. ولقد لقي هذا التصور نقداً شديداً من كثير من علماء النفس.

ويتفق السلوكيون الأوائل على المعتقدات الآتية:

١ ـ يجب أن يدرس علماء النفس الأحداث البيئية (المنبهات) والسلوك الملاحظ (الاستجابات).

٢ ـ تؤثر الخبرة أكثر من الوراثة في السلوك والقدرات والسمات، ولذا يعد التعلم موضوعاً مهما للبحث.

٣ - يجب التخلي عن الاستبطان، وافساح المجال أمام الطرق الموضوعية كالتجريب والملاحظة والقياس.

٤ - يتعين أن يكون هدف علماء النفس وصف السلوك وتفسيره والتنبؤ به وضبطه. كما يجب عليهم تولي المهام العملية مثل نصح الوالدين والمشرعين والمعلمين ورجال الأعمال وارشادهم.

٥ - لا بد من بحث سلوك الحيوانات البسيطة (إلى جانب سلوك الأنسان لأن الكائنات البسيطة أيسر في دراستها وفهمها من الكائنات المعقدة.

وللسلوكية جذور في تاريخ علم النفس كله منذ قوانين التداعي لأرسطو، ولها أساس في تراث علم الأحياء (المنعكسات الشرطية لبافلوف وبختريف)، فقد اهتم كثير من العلماء بدراسة السلوك دراسة موضوعية مثل: بحوث التذكر والفروق الفردية وتطور الطفل والتعلم لدى الانسان والحيوان، وكلها ظواهر موضوعية كظواهر الفيزياء والأحياء وبقية العلوم.

ولقد عاب كثيرون على السلوكية كما وضعها «واطسون» اغفال قطاع عريض من السلوك غير الملاحظ، وتجاهل الوظائف النفسية والشخصية، وهي جوانب كامنة غير قابلة للملاحظة بشكل مباشر ولكنها مع ذلك في غاية الأهمية.

رابعاً ـ مدرسة الجشطلت

ظهرت سيكولوجية الجشطلت في ألمانيا حوالي عام ١٩١٢ على يد «جماعة برلين»: «ماكس فيرتهايمر» wertheimer (١٨٨٠ - ١٩٤٣) وزميليه، «كيرت كوفكا» Koffka (١٨٨٦ - ١٩٤١) و «ولفجانج كهلر» Kohler (١٨٨٧ - ١٩٦٧).

والجشطلت Gestalt كلمة ألمانية تعني الصيغة الكيلة أو الشكل أو النمط Form, Pattern، وقد استمد الاسم من دراسات معينة على الادراك البصري للشكل المكاني مع أنه استخدم قبل ذلك في مجال الموسيقى.

وترى الجشطلت أن الظواهر النفسية وحدات كلية منظمة، وليست

مجموعات من عناصر بسيطة وأجزاء متراصة، كما ترى أن الكل أكبر من مجموع أجزائه، وأن تحليل الكل إلى أجزائه يفسده، ويفقده مضمونه الفريد. ولذلك يجب أن يركز علماء النفس اهتمامهم على «التراكيب الكلية». فإذا نظرنا إلى «مربع»، فإن الشكل الكلي هو الذي يجعل المربع يبدو مربعاً، وليس الأجزاء، لأن المربع أكثر من كونه أربعة خطوط سوداء، أنه أربعة خطوط سوداء ذات علاقات خاصة بعضها ببعض. و«المربعية» تعتمد في الحقيقة على «العلاقة» وليس الخطوط، فإن أربع نقط يمكنها أيضاً أن تصنع مربعاً، بالطريقة ذاتها مثل أربعة خطوط حمراء. وهذا هو معنى أن الكل مختلف عن مجموع أجزائه، لأن الكل يتكون من أجزاء ذات «علاقات» معينة.

انظر إلى الشكل (٢ ـ ١) تلاحظ أن مجموع المربع العلوي إلى اليسار (رقم a) مكون من أربعة خطوط، وإذا طلب منك وصفها، فقد تقول: مجرد تنظيم من الخطوط، أو أربعة عصي، أو أربعة عصي بينها فراغ. ومع ذلك فإن هذه الخطوط يمكن أن توضع معاً بطرق مختلفة. ففي القسم b تصبح مربعاً واضحاً، وفي القسم C تشبه العلم في مباراة للجولف، أما في القسم d فإنها تظهر في الحال على أنها أحد حروف الأبجدية الانجليزية، وفي e تصبح كلمة. وفي القسم F يمكن أن نرى عدداً رومانياً (رقم ٢)، ثم رقم ٤ في الأعداد العربية * في القسم g ورقم ٧٧ العربي * في h. عندما ترى هذه التشكيلات، فإنك لن تفكر كثيراً في الأجزاء (العصي) الأربعة الأساسية التي تتكون منها.

شكل (٢ ـ ١): الجشطلت: الكل أكبر من مجموع أجزائه

(*) لاحظ أن هذه الأعداد الواردة في شكل (٢ ـ ١) عربية الأصل.

ولمدرسة الجشطلت أهمية كبيرة واسهام أكبر في دراسات الادراك، ولها منهج خاص في دراسة الذكاء الحيواني والانساني، وفي التقدير الكلي للشخصية. وقد أثرت الجشطلت كذلك كثيراً في اتجاهين أكثر معاصرة في علم النفس، ألا وهما الاتجاه الانساني والاتجاه المعرفي.

خامساً ـ مدرسة التحليل النفسي Psychoanalysis

مؤسس هذه المدرسة هو «سيجموند فرويد» Sigmund Freud (١٨٤٦ ـ ١٩٣٩) طبيب الأعصاب النمساوي. ثم تشعب عن هذه المدرسة وانشق على مؤسسها بعض تلاميذه مثل: ألفرد أدلر A. Adler صاحب علم النفس الفردي، وكارل جوستاف يونج C. G. Jung مؤسس علم النفس التحليلي. ثم تأسست أخيراً المدارس التحليلية الجديدة ومعظمها في أمريكا لدى كل من: «كارين هورني، اريك فروم، كاردنر» وغيرهم. وتوجد فروق ليست بالصغيرة أحياناً بين هذه المدارس تعكس وجهات نظر أصحابها. ولكن أصل هذا التيار التحليلي كله يوجد عند «سيجموند فرويد»، ومن هنا نعرض لبعض أفكاره، والتي تعكس في جملتها آراء المحللين النفسيين التقليديين الأوائل. ويعني التحليل النفسي عند «فرويد»:

١ ـ طريقة فنية للعلاج النفسي.

٢ ـ نظرية في الشخصية وعلم النفس المرضي تُفَّسر كيفية نشوء أعراض الاضطراب النفسي (العصاب).

٣ ـ منهج بحث في الظواهر النفسية.

بعض مسلمات التحليل النفسي

١ ـ وجود حياة نفسية تشغل منطقة كبرى في الشخصية الانسانية وهي اللاشعور، وهذه الحياة النفسية اللاشعورية قد تكون ـ لأسباب معينة ـ سبباً في نشأة الاضطراب النفسي (العصاب).

٢ ـ أهمية مرحلة الطفولة المبكرة (الخمس أو الست سنوات الأولى)

في تكوين الشخصية، وفي اتجاهها إما إلى السواء أو الاضطراب النفسي. ففيها توضع بذور كل من الصحة المرض.

٣ ـ يمر الطفل بمراحل نفسية جنسية محددة، وهي الفم الشرج والقضيب، وقد يتوقف هذا النمو عند مرحلة معينة، ويمكن تفسير شخصية الراشد تبعاً للمرحلة النفسية الجنسية التي «ثبت» عندها أو وصل إليها.

٤ ـ للغريزة الجنسية دور كبير في نشأة الشخصية وتكوينها، وفي الأمراض النفسية والعقلية التي تصيبها.

٥ ـ للشخصية الانسانية منظمات ثلاث هي:

أ) الهو Id: منبع الغرائز والرغبات غير المشروعة وغير الأخلاقية.

ب) الأنا Ego: يوفق بين مطالب الهو والبيئة الخارجية مع اعتبار لأوامر الأنا الأعلى.

جـ) الأنا الأعلى Super-ego: ممثل لمبادىء المجتمع الأخلاقية ومعاييره، أو هو الضمير.

٦ ـ يعتمد التحليل النفسي بوصفه طريقة علاجية على الخطوط العريضة الآتية:

أ) التداعي الحر من قبل المريض والذي يوجهه المحلل في حدود ضيقة.

ب) تفسير الأحلام الذي يتم وفق نظرية معينة أساسها جنسي في مجمله.

جـ) يقوم المريض بتحويل مشاعر الحب أو الكره وطرحها على المحلل..

د) مرحلة يفسر فيها المحلل للمريض علة أعراضه، وأن هذا التحويل لم يوجهه الوجهة المناسبة.

نقد التحليل النفسي

لقيت نظرية «فرويد» في التحليل النفسي كثيراً من الذيوع والانتشار، ولكن يهمنا أن نذكر الملاحظات النقدية الآتية:

١ ـ كان «فرويد» طبيب أعصاب متخصص، ولا علاقة لعلم الأعصاب بعلم النفس ولا حتى بالطب النفسي.

٢ ـ لم يكن «فرويد» مدرباً على أصول المنهج العلمي: الملاحظة الموضوعية والتجريب واستخدام الطرق الاحصائية في معالجة النتائج. لقد كان طبيباً «تهمه الحالة في العيادة» فحسب.

٣ ـ الانتقال من الفروض إلى القوانين غير مسوغ، لقد بدت عظمته في أنه واضع نظرية تحمل عدداً ضخماً من الفروض التي تحتاج إلى دراسات تجريبية كثيرة للتحقق منها. واتضح ابتعاده عن المنهج العلمي بجلاء في نظرته إلى فروضه على أنها قوانين غير قابلة للجدل حولها ولا للتحقق منها بوساطة باحثين آخرين، لأنها هي ـ هكذا ـ في ذاتها «واضحة الصدق» (كما بين في بطاقة بريدية أرسلها للباحث «سول روزنزفايج»)، وهذا يجافي الروح العلمية تماماً.

٤ ـ تعتمد نظرية التحليل النفسي لفرويد على مسلمات وفروض بيولوجية لا يوافق عليها علماء الأحياء أنفسهم.

٥ ـ عقدة أوديب حجر الزاوية في العلاج والنظرية التحليلية، وقد واجهت هذه العقدة نقداً شديداً نتيجة لدراسات على البدائيين والمتحضرين على السواء.

٦ ـ استمد «فرويد» نظرياته من على «الأريكة» التي كان يضطجع عليها مرضاه، وهم عينة صغيرة من طبقة ذات مواصفات خاصة، ونقصد المرضى المترددين عليه في عيادته بفيينا. ولقد رأى أن يعمم نظرياته التي استمدها من ملاحظاته في هذه الظرووف الخاصة، على الانسان في كل زمان ومكان، وهذا خطأ.

٧ ـ ينتمي التحليل النفسي إلى تاريخ الطب النفسي أكثر من انتمائه إلى تيار علم النفس الأكاديمي (فونت مثلاً)، حيث كان هذا التيار الأخير بمثابة تمهيد التربة لعلم النفس الحديث الذي يدرس موضوعاته بطريقة موضوعية تجريبية.

٨ ـ كان «فرويد» يرد على نقاده بأنه لا يهمه إلا أن المرضى يشفون بطريقته، ولكن اتضح أن العلاج بالتحليل النفسي مستهلك للوقت (حوالي ثلاث سنوات) والجهد والمال دون أن يحقق نسباً مرتفعة لشفاء الاضطرابات النفسية (يشفى حوالي ٥٠٪ من المرضى مقابل نسبة شفاء ٩٠٪ بطرق علاجية أحدث وأقصر).

٩ ـ يتعين النظر إلى نظريات فرويد ـ بعد كل ذلك ـ على أنها مجرد فروض لم تتأكد بعد.

سادساً ـ مدرسة لندن لتحليل العوامل

نشأت هذه المدرسة وتطورت في جامعة لندن. ومؤسسها «تشارلز سبيرمان» Spearman (١٨٦٣ ـ ١٩٤٥) التلميذ المباشر لفونت، تلاه «سير سيرل بيرت» Burt ثم «هانز آيزنك» Eysenck (١٩١٦ ـ) ولقد توفي الأول والثاني، ويقودها الآن آخرهم، حيث يربط التحليل العاملي Factor Analysis بالتجريب وبمنهج فرضي استدلالي.

والتحليل العاملي منهج رياضي استقرائي، والاستقراء هو النظر إلى الجزئيات للوصول منها إلى حكم شامل كلي. ويهدف التحليل العاملي إلى البحث عن أقل عدد من المكونات الأساسية أو العوامل الأولية التي تتألف منها الظاهرة النفسية. ويتم تحقيق هذا الهدف بتطبيق الاختبارات النفسية على مجموعة من الأفراد، وحساب معاملات الارتباط المتبادلة بينها، ثم تطبيق معادلات احصائية معينة.

والتحليل العاملي كذلك منهج تصنيفي وصفي، يهدف إلى اكتشاف العموميات الأساسية. وله أهداف ثلاثة هي: الوصف والبرهنة على الفروض واقتراح فروض جديدة

وقد استخدم التحليل العاملي بنجاح كبير منذ أوائل هذا القرن في بحوث الذكاء والقدرات العقلية، ثم استخدم بطريقة منظمة ومثمرة في بحوث الشخصية منذ عام ١٩٣٠.

وقد بدأ اكتشاف التحليل العاملي واستخدم في علم النفس، ثم امتدت تطبيقاته إلى علوم شتى منها الطب والجيولوجيا وعلم الاجتماع والجغرافيا والتجارة وغيرها.

تذييل: في خطأ القول بالمدارس في علم النفس المعاصر

في الواقع أن المدارس الفكرية الست السابقة ليست هي الوحيدة في علم النفس ولكنها أهمها. ونلاحظ أن كل مدرسة تهتم بجانب معين من الظاهرة السيكولوجية، وتنظر بمنظار خاص إلى هذا الجانب، ولكنها تعمم من هذا الجانب وحده على بقية الظواهر، فعلى حين يهتم التحليل النفسي بالشخصية في اضطرابها وسوائها، تهتم الجشطلت بالادراك والصيغة الكلية، والبنائية بعناصر الشعور، والوظيفية بالوظيفية الكلية أو ما يقوم به الكائن العضوي ككل، والسلوكية بالسلوك الموضوعي الذي يمكن ملاحظته وقياسه على شكل منبهات واستجابات، على حين يهم التحليل العاملي منهج الدراسة وتصميمها بادىء ذي بدء.

وكان لكل مدرسة تأثيرات معينة في علم النفس المعاصر. فأثرت مدرسة الجشطلت أكثر في: ١ ـ دراسات الادراك، ٢ ـ الاهتمام بالنظرة الكلية الشاملة، ٣ ـ الحذر من التحليل المخل للظاهرة النفسية تحليلاً يفقدها وحدتها وتكوينها الفريد، أو على الأقل يلي مرحلة التحليل ـ إن حدث ـ نظرة تركيبية كلية. أما التحليل النفسي فقد دخل في تاريخ الطب النفسي أكثر مما أسهم في علم النفس المعاصر وأثر فيه. والاستبطان ـ منهج المدرسة البنائية المفضل ـ منهج للفحص ما يزال يستخدم في علم النفس حتى الآن في العلاج النفسي، وفي الاستخبارات، وفي مبحث السيكوفيزياء في علم النفس التجريبي. والتحليل العاملي منهج احصائي رياضي لتحليل البيانات والتحقق من الفروض واختبارها والبرهنة عليها، ولا غنى لعالم النفس الحديث عنه.

وقد برزت الخلافات وشاع مصطلح (المدرسة) وذاع، حتى كتابة «وودوورث» كتابه المعنون: «مدارس علم النفس المتعاصرة» عام ١٩٣١ (صدرت الطبعة الثانية المعدلة له عام ١٩٤٨). ولكن بعد ثلاثينيات هذا القرن،

بدأ استخدام مصطلح «مدرسة» ومدرسة فكرية School of thought في علم النفس يقل كثيراً، وظهر اتجاه إلى التقليل من أوجه الخلاف بين المدارس، حتى كاد مصطلح المدارس أن ينتهي. فذابت المدارس في اطار علم النفس الحديث. وبدلاً من النظريات (أو المدارس) التي حاولت تفسير السلوك على اطلاقه، أصبح الاتجاه الآن ينحو نحو المجالات التخصصية في الدراسة، حيث يتركز الاهتمام على دراسة قطاعات صغيرة من السلوك دون محاولة تفسير جميع جوانب السلوك بالرجوع إلى نظرية واحدة، فظهرت نظريات في الذكاء والشخصية والنمو والتعلم وهكذا.

ولا يعني ذلك أن جوانب الخلاف قد انتهت نهائياً، ذلك أن الاتفاق بين علماء النفس ـ وحتى الوقت الحاضر ـ غير موجود في جوانب عدة، ومن هنا ظهرت في العقود الأخيرة وجهات للنظر، ويمكن تقسيم علماء النفس المعاصرين إلى انتماءات رئيسية أربعة نعالجها في الفقرة التالية.

وجهات النظر الأربع في علم النفس المعاصر

انتهى مصطلح «المدارس» كما أسلفنا، تاركاً المجال لوجهات نظر أو مداخل لدراسة الظواهر النفسية. وينتمي معظم علماء النفس الآن إلى وجهة أو أخرى من وجهات النظر الآتية: السلوكية الجديدة، التحليل النفسي، المعرفية، الانسانية. على حين يتخذ بعض علماء النفس المنظور التوفيقي Eclectic الذي يوفق بين وجهات النظر هذه ويمزج بينها، وما ذلك إلا المنحى الانتقائي Selective الذي يختار من بين فروع هذه المداخل أفضلها. ونعرض لها فيما يلي:

أ ـ وجهة نظر السلوكية الجديدة Neobehaviorism

أسس «واطسون» السلوكية كما أسلفنا، وناصره من السلوكيين الأوائل: «ماكس ماير، والتر هنتر، لاشلي». ولا شك أن كثيراً من علماء النفس قد لاحظوا جوانب الضعف والقوة في السلوكية. ونتيجة لمحاولات عديدة من

علماء النفس تلافي جوانب النقد ظهرت السلوكية الجديدة، وكان من أهم المناصرين لها؛ «كلارك هل، تولمان، سكنر».

وفي السلوكية الجديدة خفت حدة الهجوم الذي بدأه «واطسون» ـ المؤسس الأول للسلوكية ـ على العمليات العقلية والتراكيب الداخلية والظواهر التي لا تلاحظ بطريق مباشر كالشخصية والحب والثقة والعصبية والاجهاد وغيرها. وبقيت الجوانب الموضوعية منها. وبهذا الموقف في السلوكية الجديدة، يصبح للسلوكية تأثير كبير في علم النفس الحديث، وذلك بعد أن أصبحت أكثر مرونة واهتماماً بالظواهر المعقدة.

ولقد أصبح عدد المنتمين إلى هذا الاتجاه كبير ومتزايداً بعد أن اتسمت السلوكية الجديدة بدرجة كبيرة من المرونة والشمول والاهتمام بطائفة واسعة من المشكلات البسيطة والمعقدة (من استجابة الفأر الأبيض لصدمة كهربية إلى الشخصية الانسانية)، والاستجابات الظاهرة والكامنة (من مظاهر الانفعال التي لا يمكن ملاحظتها إلى مشاعر الحب والكره والقلق والضيق وغيرها). ويمكن للسلوكيين المحدثين الآن أن يبحثوا أي ظاهرة لدى الانسان أو الحيوان، بشرط أن تكون محددة تحديداً جيداً، وأن تستخدم الطرق الموضوعية لبحثها. كما أبقى معظم السلوكيين المحدثين على الاستبطان بوصفه منهجاً لدراسة الحالات النفسية الذاتية، ويسمى بعضهم هذه الحالات: السلوك غير المصوغ في ألفاظ Unverbalized Behavior

ب ـ وجهة نظر التحليل النفسي

تعتمد وجهة النظر هذه على دراسة الحالات المرضية وليس على الدراسات التجريبية. ويتلخص الافتراض الأساسي لنظرية «فرويد» في أن كثيراً من جوانب سلوكنا تنبع عن عمليات لا شعورية، وهذه العمليات هي الأفكار والمخاوف والرغبات التي لا يعي لها الشخص، ولكنها مع ذلك تؤثر في سلوكه. ويعتقد «فرويد» أن كثيراً من الاندفاعات Impulses المحظورة أو الممنوعة والتي يعاقب عليها الوالدان والمجتمع خلال مرحلة الطفولة تنبع عن الغرائز وتشتق منها.

وتجد هذه الاندفاعات اللاشعورية تعبيراً لها عن طريق: الأحلام، زلات اللسان، التكلف، أعراض المرض العقلي، وكذلك من خلال أنواع السلوك المقبولة اجتماعياً كالنشاط الفني والأدبي.

ولا يتقبل معظم علماء النفس تماماً وجهة نظر «فرويد» في اللاشعور. ذلك أنهم يمكن أن يوافقوا على أن الأفراد ليسوا واعين تماماً لبعض جوانب شخصياتهم، ولكن علماء النفس يفضلون الحديث عن درجات من الوعي أكثر من افتراضهم وجود تفرقة حادة بين الأفكار الشعورية واللاشعورية.

إن وجهة نظر «فرويد» إلى الطبيعة البشرية نظرة سلبية في أساسها، إذ يرى أننا مدفوعون بالغرائز الأساسية ذاتها التي تحرك الحيوان، وهي الجنس والعدوان، كما أننا نكافح باستمرار ضد المجتمع الذي يؤكد على التحكم في اندفاعاتنا. ولأن «فرويد» كان يعتقد أن العدوان غريزة أساسية فقد كان متشائماً بخصوص امكان تعايش الناس سلمياً بعضهم وبعض. ولقد سبق أن نقدنا هذا الاتجاه في حديثنا عن مدارس علم النفس.

جـ - وجهة النظر المعرفية Cognitive

يشير مصطلح المعرفة Cognition إلى العمليات العقلية كالادراك والتذكر وتجهيز المعلومات Information Processing ، وهي العمليات التي يكتسب فيها الفرد معلومات، ويحل مشكلات، ويخطط المستقبل. أما علم النفس المعرفي فهو الدراسة العلمية للمعرفة، . وهدفه اجراء التجارب وتطوير النظريات التي تفسر كيفية تنظيم العمليات العقلية وكيفية قيامها بوظائفها.

ويبرهن علماء النفس المعرفيون على أننا لسنا مجرد كائنات تقوم بالاستقبال السلبي للمنبهات، فإن العقل يقوم بتجهيز المعلومات التي يتلقاها بطريقة فعالة، ويحولها إلى أشكال جديدة وفئات وصيغ. إن ما تنظر إليه في هذه الصفحة هو تنظيم لنقط من الحبر على شكل حروف، وهذه هي المنبهات الفيزيائية، ولكن الطاقة الحسية التي يزود بها الجهاز البصري هي تنظيم من أشعة ضوئية تنعكس من الصفحة على العين. وتبدأ هذه الطاقة في احداث

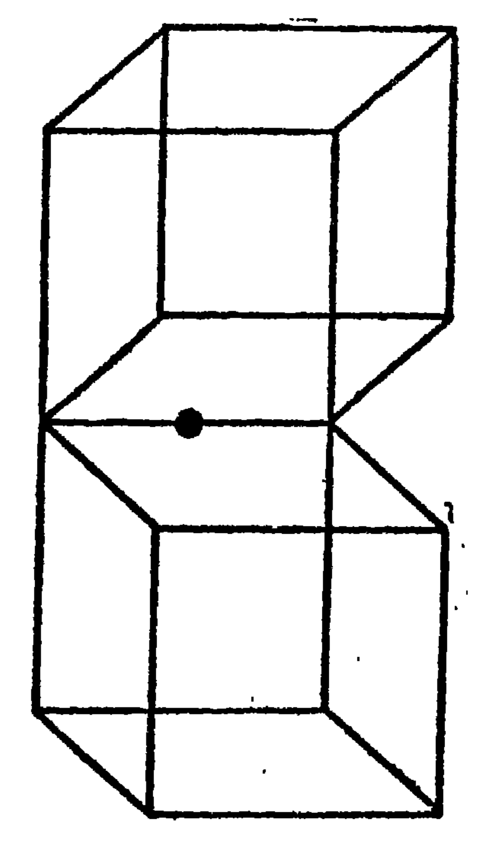
عمليات في الأعصاب، تنقل المعلومات إلى المخ، وينتج عنها في النهاية: الرؤية والقراءة وربما التذكر كذلك. وتحدث عمليات عديدة وتغيرات فيما بين صدور المنبه وخبرة القراءة لديك. ولا يتضمن ذلك تحويل أشعة الضوء إلى نوع معين من الصورة البصرية فقط، ولكن يتضمن أيضاً العمليات التي تقارن هذه الصورة بصورة غيرها مما اختزن في الذاكرة.

ولتوضيح المنحى المعرفي يبين شكل (٢ ـ ٢) كيف أن الادراك (وهو عملية معرفية مهمة) عملية فاعلة. ويكشف هذا الشكل عن أننا ـ باستمرار ـ نستخرج أنماطاً وتراكيب من الأشياء التي نراها. انظر إلى هذا الشكل وحاول أن تضاهيه (تطابقه) بأشياء ذات معنى. ركز انتباهك على الدائرة السوداء الصغيرة الواقعة في المنتصف بين المكعبات، وذلك حتى تكون لنفسك فكرة عن الطبيعة المتغيرة للادراك. إن عقلك سيقوم بكل أنواع التحويلات، بحثاً عن مختلف الأنماط والتركيبات المتضمنة في المكعبات.

ولقد تطور المنحى المعرفي في دراسة علم النفس جزئياً بوصفه رد فعل لضيق منحى «المنبه ـ الاستجابة». إن النظر إلى الأفعال وحدها على ضوء المنبه الداخل والاستجابة الخارجة قد يكون مناسباً لدراسة الأشكال البسيطة من السلوك. ولكن هذا المنحى يغفل مجالات عديدة وشائقة من الوظائف العقلية لدى الانسان. إن الناس قادرون على أن يفكروا ويخططوا ويتخذوا قرارات على أساس ما يتذكرونه من معلومات وما يختارونه ـ انتقائياً ـ من بين منبهات تتطلب الانتباه.

إن السلوكية ـ في صورتها الأصلية ـ قد رفضت الدراسة الذاتية للحياة العقلية، وذلك حتى تجعل علم النفس علماً، وأدت السلوكية في هذا الصدد خدمة جليلة بجعل علماء النفس واعين بالحاجة إلى الموضوعية والقياس. ويمثل علم النفس المعرفي محاولة لدراسة العمليات العقلية مرة ثانية ولكن بطريقة موضوعية علمية.

وهناك تشبيه بين المنحى السلوكي التقليدي (المنبه ـ الاستجابة) ولوحة تحويلات (سويتش) التليفون: يدخل المنبه فتحدث سلسلة من التوصيلات



شكل (٢ ـ ٢): الادراك بوصفه عملية فاعلة

والدوائر عبر المخ، ثم تصدر الاستجابة. على حين يمكن أن نعد علم النفس المعرفي مماثلاً للحاسب Computer الحديث أو ما يدعى جهاز اعداد المعلومات، حيث تجهز المعلومات الداخلة بطرق مختلفة: اختيار، مقارنة، ربط بالمعلومات الأخرى الموجودة في الذاكرة قبل ذلك، تحويل وتحول، اعادة تنظيم وهكذا. وتعتمد الاستجابة الصادرة على هذه العمليات الداخلية، وعلى حالتها في هذه اللحظة. ومن الرواد الأوائل لعلم النفس المعرفي عالم النفس الانجليزي «كينيث كريك» K. Craik الذي شبه العقل البشري بالحاسب.

ومن معتقدات القائلين بالمنحى المعرفي ما يلي:

١ ـ يجب على علماء السلوك دراسة العمليات العقلية مثل: التفكير والادراك والذاكرة والانتباه وحل المشكلة واللغة.

٢ ـ يتعين أن يسعوا إلى اكتساب معلومات دقيقة عن كيف تعمل هذه

العمليات وكيف يمكن تطبيقها في الحياة اليومية.

٣ - لا بد من استخدام الاستبطان وكذلك المناهج الموضوعية.

٤ - إن فكرة «النموذج العقلي للواقع» هي فكرة مركزية في علم النفس المعرفي.

وتنبع جذور علم النفس المعرفي من كل من الوظيفية وعلم نفس الجشطلت والسلوكية.

د - وجهة النظر الانسانية Humanistic

يركز هذا المنحى على تلك الخصائص التي تميز الانسان عن الحيوان. وأهم هذه الخصائص حرية الارادة والدافع إلى تحقيق الذات Self-actualization.. وتبعاً لنظريات أصحاب هذا الاتجاه فإن قوة الدافعية الأساسية لدى الفرد هي ميله إلى النمو والتطور وتحقيق الذات. إن كل واحد منا لديه حاجة أساسية إلى تطوير إمكاناته وقدراته إلى أقصى درجة لها، كما أن لدى كل منا حاجة إلى التقدم لأبعد مما هو عليه الآن، وعلى الرغم من أن العقبات البيئية والاجتماعية يمكن أن تعوقنا فإن الاتجاه الطبيعي هو الميل نحو تحقيق امكاناتنا وجعل هذه الامكانات أمراً واقعاً.

وبتركيز الاتجاه الانساني على تطوير امكانات الفرد وتنميتها، فإن هذا المنحى يرتبط ارتباطاً وثيقاً بكل من جماعات المواجهة Encounter groups (وهي الجماعات التي يتقابل الناس فيها معاً كي يتعلموا مزيداً من المعلومات عن أنفسهم في علاقتهم بالأشخاص الآخرين)، والخبرات الروحية الصوفية، كما يلتصق هذا المنحنى بالأدب والانسانيات.

وتلخص «دافيدوف» الملامح الرئيسية للمنحى الانساني كما يلي:

١ - يجب أن يكون الهدف الأساسي لعلماء السلوك تقديم الخدمات ومساعدة الناس على فهم أنفسهم والوصول بامكاناتهم إلى حدها الأقصى، بهدف رئيسي هو اثراء حياة الانسان.

٢ - يتعين على علماء السلوك دراسة الانسان ككل، بدلاً من تقسيمه إلى قطاعات وفئات كالادراك والتعلم والشخصية (ويبدو هنا تأثرهم بالجشطلت).

٣ - لا بد أن تكون مشكلات الانسان المهمة هي موضوعات البحوث النفسية مثل: المسؤولية الشخصية، أهداف الحياة، الالتزام، تحقيق الذات، الابتكار، التلقائية، القيم...

٤ - يجب أن يركز علماء السلوك على الوعي الذاتي وكيف يرى الناس خبراتهم الخاصة.

٥ - يتعين الاهتمام بفهم الفرد غير العادي وكذلك النمط العام والشائع بين الناس، وليس الاهتمام باكتشاف القوانين العامة التي تحكم سلوك الانسان.

٦ - لا بد أن يوسع علماء النفس من استراتيجياتهم في البحث، ومن هنا يستخدم أصحاب الاتجاه الانساني الطرق الموضوعية، دراسة الحالة، الاستبطان غير الشكلي، تحليل الأعمال الادبية، الانطباعات والمشاعر الذاتية لعلماء النفس أنفسهم.

ومن قادة الاتجاه الانساني ورواده: ابراهام ماسلو Maslow ، فريدريك بيرلز Perlz، كارل روجرز Rogers. وقد سمي الاتجاه الانساني بالقوة الثالثة في علم النفس (بجانب السلوكية والتحليل النفسي).

ـ خصائص التفكير العلمي:

قد يكون من العسير تماماً تقديم تعريف دقيق للعلم، لأن التعريف الجامع المانع ـ بلغة المناطقة ـ أمر متعذر، ومضلل في بعض الأحيان. ولذلك فلو شئنا أن نقدم تعريفاً للعلم لكان أجدر لنا أن نبحث عن الخصائص التي يمكن أن تتوافر فيما نسميه بالمعرفة العلمية أو التفكير العلمي، بحيث نستطيع القول أنه إذا ما توافرت هذه الخصائص في أية معرفة أو تفكير كان لدينا ما نسميه بالعلم أو التفكير العلمي. ولنذكر الآن هذه الخصائص بإيجاز.

١ـ الدقة في الصياغة العلمية:

إن الإنسان العادي حين يدرك المحيط الذي يعيش فيه، فإن إدراكه له إنما يكون معرفة الصفات «الكيفية» في الأشياء، وهذا هو مستوى إدراك الحس المشترك، ففي حياتنا اليومية نقول عن هذا الشيء إنه ماء، وعن ذلك الشي أنه أحمر، وعن هذه النخلة أنها طويلة وهكذا. وليس لأحد حق علينا في أن يسألنا في هذا المستوى: هل الماء يمكن أن ينحل إلى عناصر أقل منه؟، لأن الماء هو الماء الذي نستخدمه في حياتنا.

أما العلم فإن أهم ما يميزه هو ذلك التعبير «الكمي» للأشياء، أي أن الإدراك العلمي إنما يدرك الأشياء بكمياتها لا بكيفياتها. ويتم التعبيرعن ذلك بلغة رياضية يراعي فيها منتهى الدقة والحذر، ولهذا كانت للعلم لغته الاصطناعية التي تبتعد إلى حد كبير عن اللغة الكيفية التي نستخدمها في حياتنا اليومية، وهي لغة تهدف إلى الصياغة الكمية الرياضية الدقيقة. فليس للعالم أن يقول عن شيء أنه حار أو بارد أو طويل أو أحمر أو ما شابه ذلك، بل لكل شيء درجة حرارة معينة، وطول معين، ولكل لون موجة ضوئية تقاس أطوالها وهكذا. ومن شأن ذلك أن يعطي للمفاهيم الواردة في الصياغة العلمية الدقة الكمية المطلوبة للعلم.

ولهذه الدقة الكمية قيمة كبرى في العلم، فلا تقتصر أهميتها على مجرد التعبير الدقيق، بل تحقق منجزات علمية لا يمكن تحقيقها بدون هذا التعبير الكمي الدقيق. وعلى سبيل المثال، فقد أمكن بفضل ذلك أن نضم أشياء قد تبدو لنا مختلفة متنافرة، وأن نحول علوماً إلى علوم أخرى ويكون من نتيجة ذلك تحقيق منجزات علمية هائلة، مثل ما حدث في تحويل الصوت إلى ضوء والعكس، لأن كلا من الصوت والضوء موجات يمكن التحكم فيها على الرغم مما يبدو لنا من اختلافها، وقد أدى ذلك إلى اختراع المذياع وغير ذلك من منجزات.

ويقاس تقدم أي علم من العلوم بمقدار قدرته على التعبير عن قوانينه بالمقادير الكمية. فلو قارنا بين علم من العلوم الانسانية وعلم من علوم الطبيعة لرأينا مدى دقة المفاهيم في العلوم الطبيعية إذا ما قورنت بالمفاهيم المستخدمة في العلوم الإنسانية. لأن العلوم الطبيعية تستخدم صيغاً رياضية دقيقة تعبر عن النتائج التي تصل إليها. بعكس ما يحدث مثلاً في علم الاجتماع الذي ما زال يستخدم من قبيل «طبقة» و«مجتمع» و«جماعة»، التي تفتقر إلى التعبير الكمي الدقيق.

إن من شأن التعبير الكمي الدقيق أن يجمع ما يبدو لنا مشتتا ومختلفاً تحت قانون واحد. فقد يبدو للرجل العادي مثلاً أن حركات الأشياء مختلفة بعضها عن البعض اختلافاً تاماً، فحركة الحجر ونزوله إلى الأرض تختلف عن حركة النار وصعودها إلى أعلى، فقد تبدو كل هذه الحركات مختلفة ومتباينة. إلا أن التعبير الكمي يستطيع أن يصل بنا إلى أن يعبر عن هذا الذي يبدو لنا مختلفاً في صيغة واحدة، ونضعه في قانون واحد نعبر عنه بصيغة رياضية دقيقة على وجه لا تكون معه هذه الحركات المختلفة إلا مجرد حالات أو أمثلة فردية لقانون كلي عام ينظم كل هذه الحركات المختلفة.

٢ـ التعميم:

إن أهم ما يميز التفكير العلمي ـ كما قلنا الآن ـ أنه يضم الأشياء المتشابهة تحت مبدأ واحد أو قانون واحد. فحينما يبحث العالم في جزئية من الجزئيات فهو لا يهدف إلى أن يصل إلى تفسير لهذه الجزئية بالذات، بل يبحث هذه الجزئية وتلك المتشابهة معها ليصل من ذلك إلى وضع قانون عام ينطبق على تلك الجزئيات التي خضعت للبحث وعلى غيرها من الجزئيات الأخرى المشابهة معها والتي لم تخضع لهذا البحث. فمعرفته بهذه الجزئية لا يعد علماً، ولا يكون هو بمعرفته لها عالماً.

وفي هذه النقطة يختلف العالم عن الفنان، فحينما يرسم الفنان شيئاً أو يعبر عنه، فإنه لا يهدف إلا لإبراز هذا الشيء في صورة جمالية معينة، في عمل فني يبرز خصائص هذه الجزئية بالذات من زاويته الخاصة حسب عواطفه ووجدانه الداخلي، ودون أن يهدف إلى وضع قانون عام يندرج فيه هذا الشيء مع غيره من الأشياء المتشابهة. أما العالم فهو حين يدرس جزئية من الجزئيات فهو يهدف في النهاية إلى وضع قانون عام ينطبق على الجزئية التي درسها أو الجزئيات التي بحثها وينطبق كذلك على غيرها من الجزئيات المشابهة حتى يستطيع بعد ذلك أن يتنبأ بما

يحدث مستقبلا إذا ما حدثت ظروف مماثلة للظروف التي بحث فيها هذه الجزئيات فإذا قام العالم ببحث علاقة تمدد الحديد والحرارة، ودرس جزئية من الحديد ووجد أنها تتمدد بالحرارة، وجزئية أخرى فوجدها كذلك، وثالثة ورابعة، ووصل إلى قانون عام وليكن «الحديد يتمدد بالحرارة». هذا القانون يساعده بالطبع على التنبؤ بما يحدث في المستقبل، فإذا ما حدثت نفس الظروف حدثت نفس النتائج.

والواقع أن الوصول إلى التعميم أو القانون هو بمثابة إدراك أوجه الشبه الكائنة بين الجزئيات التي يبحثها العالم، والجزئيات المشابهة لها، أو بعبارة أخرى هو إدراك للصورة أو الإطار أو العلاقات. فلا شك أن الجزئيات المعينة لا بد أن تكون هناك علاقات بين أجزائها. وهذه العلاقات مطردة بشكل واحد عند جميع أفراد المجموعة الواحدة، أعني أن أوجه الشبه الكائنة بين تلك الأفراد هي ما تعطي لهؤلاء الأفراد «صورة» خاصة بهم تميزهم عما سواهم، وهذه الصورة لا بد أن تكون واحدة عند جميع هؤلاء الأفراد. فالعالم حين يصل إلى القانون إنما يصل في الواقع إلى إدراك الصورة الواحدة التي تشترك فيها الأفراد التي بحثها والأفراد المشابهة لها. وفشله في الوصول إلى هذه الصورة فشل في الوصول إلى القانون العلمي.

ولهذا قيل أن جميع العلوم «صورية» بمعنى ما، وإن تقدم العلم يقاس بمقدار صوريته. فكلما كان العلم أكثر صورية أو أكثر تعميماً كان أكثر تقدماً. وهذا ما نقيس به تقدم العلوم الطبيعية عن العلوم الإنسانية.

وهكذا نستطيع القول أننا لو بحثنا جزئية من الجزئيات ولم نستطع أن نضعها في صورة معينة، أي لم نستطع أن نضمها مع غيرها من الحالات المشابهة لها، لما كان لدينا معرفة علمية بهذه الجزئية، لأننا بذلك إنما نعزلها عن غيرها من الجزئيات التي لها نفس الصورة، فعزلنا لهذه الجزئية عن الجزئيات المشابهة لها لا يعطي لها أية قيمة على الإطلاق، لأنها تكتسب قيمتها في وضعها داخل المجموعة الواحدة التي تكون هي مثالاً أو حالة من حالات الصورة العامة التي تنطبق على جميع تلك الجزئيات.

٣ـ إمكان اختبار الصدق:

ليس العلم موضوعاً شخصياً أو فردياً كالفن، أو تجربة خاصة بصاحبها كالتصوف، بل هو موضوع اجتماعي عام. ولذلك فإن العالم إذا ما توصل إلى قضية

علمية معينة كان من حق زملائه العلماء إن أرادو أن يتأكدوا من صدق هذه القضية، ومن حقهم أن يسألوا صاحبهم عن الطريقة التي وصل بها إلى هذه القضية، حتى يمكنهم إن أرادوا أن يتبعوا هذه الطريقة ليروا ما إذا كانت تصل بهم إلى ما توصل إليه صاحبهم أم تفشل في ذلك. ومعنى ذلك أن القضية العلمية لا بد أن تكون ممكنة التحقق، وأن تكون هناك طريقة لاختبار صدقها. بعكس الفن وغيره من المعرفة الشخصية الخاصة.

إن من الصعب في العلم التحدث عن أشياء لا يمكن التأكد من صدقها أو كذبها. ولذلك لا يشتمل العلم على ألفاظ «قيمية» مثل هذا «خير» أو «شر» أو «فضيلة» أو «رزيلة»، لأن هذه أمور قد نختلف فيها ولذلك لا يمكن أن نضع معياراً علمياً دقيقاً لحسمها.

٤ـ ثبات الصدق:

لا يكفي أن تكون القضية العلمية صادقة في حالة معينة وفي وقت معين، بل لا بد أن تكون صادقة في جميع الظروف والمناسبات المشابهة. فلو وصل العالم إلى حقيقة معينة، يجب أن يكون صدقها صدقاً ثابتاً، وليس صدقاً حدث في حالة معينة وبالصدفة. وعلى سبيل المثال فإن القول «كلما قل العرض ارتفع سعر السلعة»، لا يصبح حقيقة علمية إلا إذا صدق في جميع الأحوال. فلو قل المعروض من القطن هذا العام وارتفع سعره، وصدق ذلك في جميع الأحوال المشابهة كانت لدينا حقيقة علمية. وعلى ذلك فالحقيقة العلمية لا تحدث مصادفة، بل لا بد من ثباتها على الدوام.

٥ـ الموضوعية:

والمقصود بالموضوعية هي دراسة الظاهرة، كما تحدث في الواقع دون أن يتدخل الباحث في مجرى أحداث الظاهرة التي يدرسها. وهذا يعني ضرورة أن ينحي العالم ذاته عن الظاهرة، وألا يصبغها بآماله الذاتية وأمانيه الشخصية.

أي أن الباحث العلمي لا بد له أن يدرس الظاهرة دراسة لا يهتم فيها بما هو خاص به وحده، بل بما هو عام فقط، ويمكن لأي باحث آخر أن يدرسه.

ويقدم لنا برتراندرسل مثالاً يوضح فيه معنى «الموضوعية» و«الذاتية» في انطباعاتنا الحسية التي هي مصدر معارفنا العلمية فيقول أفرض أن مجموعة من الناس يشاهدون منظراً معيناً، وليكن في مسرح مثلاً. وهناك في نفس الوقت آلات تصوير

تقوم بتصوير نفس المنظر، فلا شك في أن جوانب معينة من انطباع معين تكون هي هي عند جميع المشاهدين وعند آلات التصوير، وجوانب أخرى تكون مختلفة. فالعناصر المتماثلة هي العناصر «الموضوعية» في الانطباع، والعناصر الخاصة هي العناصر الذاتية. ومعنى ذلك أن ما هو موضوعي هوما يكون مشتركاً وعاماً، في حين أن ما هو ذاتي هو ما يكون مختلفاً وخاصاً. ولكن هناك أيضاً موضوعية وذاتية تنتمي لا إلى العالم الفيزيقي بل ترجع إلى أحكامنا على ما يحدث في العالم الفيزيقي. وفي هذا المعنى تكون الموضوعية والذاتية أمرين يرجعان إلى الاستدلال الصحيح والاستدلال الخاطىء على التوالي. فلو رجعنا إلى مثال المشاهدين في المسرح لرأينا أن الشخص الذي يجلس بعيداً عن خشبة المسرح ويبدو له الممثلون قصاراً، فإذا حكم بهذا لكان حكمه ذاتياً لأن استدلالاته الفسيولوجية خاطئة، أما إذا وضع في اعتباره البعد المكاني والمنظور الذي ينظر فيه إلى هؤلاء الممثلين وأصدر حكماً بناء على ذلك كان حكمه موضوعياً، لأن استدلالاته هنا ستكون صحيحة. وبذلك تكون الذاتية والموضوعية في المدركات الحسية راجعين إلى الاستدلالات التي نستدلها من المدركات الحسية.

ونخلص من هذا المثال إلى أن الموضوعية تتعلق بالجانب المشترك بين جميع الملاحظين دون الجوانب الشخصية الذاتية. وهذا يتطلب من العالم بذل الجهد الكبير لتجنب تدخل ذاته، وأمانيه، وأن تكون لديه المقدرة على الاستدلالات الصحيحة التي تميز الادراك الموضوعي لجوانب الظاهرة التي يبحثها.

ولذلك قيل أن صفة النزاهة العلمية من أهم الصفات التي يجب أن يتحلى بها العالم، وهي مرادفة لصفة الموضوعية، وفي تاريخ العلم أمثلة عديدة لعلماء حدث أن حادوا عن هذه الصفة، فاستحقوا أن تُحذف أسماؤهم من قائمة العلماء.

٦ـ التحليل:

لا يستطيع العالم ـ عكس ما كان يدعيه الفلاسفة القدماء ـ أن يبحث الأشياء ككل، بل طريقة العالم أن يقوم بتحليل الظاهرة التي يبحثها إلى أبسط ما يمكن أن يصل إليه التحليل من أجزاء، ليقوم ببحث كل جزء على حده. فالحديث عن الأشياء في تركيبها وتشابكها لا يخلع عليه صفة العلمية، ويكون «التحليل» خاصية أساسية من خواص التفكير العلمي.

٧ـ اتصال البحث العلمي:

إن العالم لا يبدأ من لا شيء أو من الصفر كما تقول، إذ أن العالم يبدأ عادة من حيث انتهى زميله. فقد يصل زميله إلى حقيقة معينة ويأتي زميل لاحق ليبدأ منها، ثم يأتي ثالث ليبدأ حيث انتهى الثاني وهكذا، وبهذه الطريقة يتقدم العلم ويتطور، ويكون متصلاً على الدوام. وهذا على عكس ما يحدث في الفلسفة عادة، إذ قد يأتي الفيلسوف لينقد كل من سبقوه من الفلاسفة ليبدأ فلسفته من البداية ويقيمها حتى النهاية. كما فعل ديكارت مثلاً. ولهذا قيل أن الفرق بين العلم والفلسفة أشبه ما يكون بالفرق بين المنازل الضخمة ذات الطوابق (العمارات) والبيوت الصغيرة ذات الطابق الواحد (الفيلات). فبينما يبني المنازل الضخمة طابقاً طابقاً، ويسكنها أكثر من أسرة، فإن الفيلا تبنى مرة واحدة وغالباً لا تسكن إلا من أسرة واحدة. فالعلم أشبه بالعمارة التي يتعاون في بنائها أكثر من بناء، كل واحد يساهم فيها بجزء يقام على أساس ما وضعه السابق عليه. أما الفلسفة فهي «فيلا» خاصة بصاحبها يبنيها لحسابه الخاص بطريقته الخاصة.

٨ـ الإيمان ببعض مبادىء معينة:

يضيف بعض الباحثين إلى الخصائص السابقة خاصية أخرى وهي الإيمان ببعض مبادىء معينة لا يمكن أن توضع موضع شك، وإن كان من الممكن تعريفها في بعض الأحيان بحيث يظل تقدمه متصلاً ومستمراً. فالعالم قد أقسم ولاء اليمين لعدد معين من المبادىء، لعل أهمها هو مبدأ الحتمية وهو مبدأ عبر عنه «كلود برنار» على النحو التالي: «في الكائنات الحية وفي أجسام الجماد على حد سواء، تتحدد شروط كل ظاهرة تحديداً مطلقاً»، فشروط وجود الظاهرة محددة بشكل حتمي، وهذه الشروط هي الظواهر التي تسبق الظاهرة أو تصحبها. ويؤدي وجودها إلى حدوث الظاهرة، بينما يستحيل أن تحدث في غيابها، وبعبارة أخرى، فإن الظاهرة لا تحدث إلا إذا توافرت هذه الشروط.

ولكن يجب ألا نخلط بين الحتمية والقدر المحتوم، أعني الجبر المطلق، فالحتمية بعيدة عن الجبر المطلق، كما نقرأ عنه في الأساطير اليونانية، فالجبري يرى أن الفعل هو الضروري، وهو ضرورة يصفها «كانت» بأنها مطلقة، أما الذي يعتقد بالحتمية فلا تهمه سوى العلاقة بين الحادث وشروطه، فالضرورة التي تؤكدها الحتمية ضرورة «مشروطة».

والآن، لدينا ـ فيما يتعلق بالعلم ـ لغتان، لغة العلم الأصلية التي تعبر عن حقائق العلم، واللغة الشارحة للعلم التي تقال «عن» تعليقاً عليها وشرحاً لها. وإذا شئنا أن نفرق بين العلم وفلسفة العلم، قلنا أن العلم هو تلك اللغة الموضوعية، بينما فلسفة العلم تدخل في تلك اللغة الشارحة للعلم وحقائقه. أي أن فلسفة العلم أقوال تقال عن العلم، دون أن تكون جزءاً منه. ، بل هي مجرد شرح وتعليق عليه، أو بعبارة أخرى فلسفة العلم دراسة تكمن وراء حقائق العلم، ولا تدخل في صميم العلم، لأنها لا تقرر حقائق علمية بالصورة التي نجدها عند العالم، بل هي كلام يقال عما يقرره العالم.

ولكن هل كل ما يقال عن العلم لا بد أن يكون فلسفة علم، أم هناك نوع معين من الأقوال هي التي تعد فلسفة العلم؟

إننا في الواقع نستطيع أن نتحدث «عن» العلم من أكثر من زاوية: فقد نتحدث عن العلم من زاوية أخلاقية على أساس أنه قد هدد حياة الإنسان، وأشاع نوعاً من الخوف على مستقبل الإنسان، ومن هنا نجد بعض أقوال عن العلم من زاوية تقييمه من الناحية الأخلاقية. وقد نتحدث عن العلم من زاوية اجتماعية، من حيث الاهتمام بالعلم والعلماء، والعمل على تيسير حياتهم ورعايتهم. ومن ناحية ما يقوم به العلماء من نشاط في ضوء المعايير الاجتماعية وهكذا. وقد نتحدث عن العلم من زاوية سياسية، من حيث أن التقدم العلمي قد يؤدي إلى الحد من حرية الإنسان، والتحكم في سلوكه وشخصيته، مما يحول الناس إلى أشبه بالكائنات الآلية التي لا إرادة لها ولا اختيار.

كل هذه أقوال قد تقال عن العلم. إلا أنها جميعاً لا تدخل بين ما نسميه بفلسفة العلم.

والمقصود بفلسفة العلم هي تلك الدراسة التي تتناول قضايا العلم بالتحليل المنطقي. ففيلسوف العلم يتناول مفاهيم العلم الذي قد ترد في الصياغة العلمية ويقوم بتحليلها لإبراز الجوانب المتعددة لها، والمعاني المستخدمة لها، ويتناول أيضاً الطرق التي يتبعها العالم في الوصول إلى نتائجه ويقوم بتحليل هذه الطرق، ليبين حدودها وشروطها وأبعادها المختلفة وهكذا.

وهنا قد يسأل سائل، من يقوم بفلسفة العلم؟ هل هو العالم الذي هو أدرى بعلمه، أم الفيلسوف أو المنطقي الذي قد يمكنه أن يلاحظ ما يقوم به العالم، وربما يكون أقدر على الوصف من العالم نفسه؟

والآن إذا كانت هذه هي خصائص التفكير العلمي، والروح العلمية، فما المقصود بفلسفة العلم، وما الفرق بينها وبين العلم بهذه الخصائص التي قدمناها.

ـ معنى فلسفة العلم:

لكي نقدم المعنى العام لفلسفة العلم، يجب أن نفرق بين نوعين من الأقوال التي ترد في العلم: أقوال تدخل «في» نطاق العلم الذي يبحث فيه العالم. كأن يصل العالم بعد تجاربه التي يجربها وإجراءاته التي يتبعها إلى تحليل الماء إلى مكوناته ويعبر عن ذلك بالصيغة «يد ٢أ» فهذا القول أو هذه الصيغة إنما تتعلق بحقيقة علمية وتدخل بين الأقوال التي تقال «في» العلم. ولو وصل عالم النفس إلى حقيقة تقول «إن نوع التربية تؤثر على نمط الشخصية»، فهو هنا يتحدث «في» علم النفس، ويدخل هذا القول داخل مجموعة الحقائق التي يعالجها علم النفس. وتسمى مثل هذه الأقوال «باللغة الموضوعية Object language» أي أنها لغة العلم في التعبير عن قضاياه.

ـ علاقة فلسفة العلم بمناهج البحث:

يمكن أن نفرق منذ البداية بين فلسفة العلم وعلم مناهج البحث على أساس أن فلسفة العلم أوسع في مدلولها من مناهج البحث، لأن فلسفة العلم قد تشتمل على المناهج العلمية، وعلى غيرها مثل المفاهيم العلمية. في حين أن علم المناهج ينصب كل اهتمامه على الخطوات التي يسلكها العالم في بحثه. ولكن لما كانت فلسفة العلم تجعل أهم جزء فيها هو دراسة مناهج البحث، فقد ذهب بعض الباحثين إلى القول بأن فلسفة العلوم ومناهج البحث إسمان لشيء واحد. ولكن الواقع أن أولهما يتضمن ثانيهما، ولذلك يكون علم مناهج البحث جزء من فلسفة العلم بوصفه أقوالاً تصف طريق السير في العلم.

وكلمة «منهج» مشتقة من كلمتين يونانيتين تعنيان «تبعاً لـ» و «طريقة» ولذلك فهي تعني «وفقاً لطريقة» أو تبعاً لطريقة أو تعني باختصار «منهج». إلا أن كلمة منهج لم تستخدم بمعنى أنها طريقة للبحث في العلم إلا في العصور الوسطى أو في عصر النهضة على وجه التقريب، وأخذت معنى الطريقة التي يتبعها الباحث في بحثه تبعاً لبعض القواعد المعينة. ولكن في عصر النهضة التي كانت تسيطر عليه الرياضيات، كانت كلمة منهج تقتصر في استخدامها على المنهج الرياضي. ولكن

في القرن السابع عشر أصبحت هذه الكلمة تأخذ معناه على أساس أنها طريقة للكشف عن القواعد في العلوم، وذلك عن طريق بعض القواعد العامة التي تهيمن على سير العقل وتحدد عملياته حتى يصل إلى النتيجة التي يريد الوصول إليها.

أما علم مناهج البحث Methodology فهو العلم الذي يبحث في المناهج، أو هو مجموعة منظمة من مبادىء عامة تدور حول موضوع معين، والموضوع هنا هو الطريقة التي يسلكها العلماء للسير في أبحاثهم. وكان أول من نبه إلى هذا العلم الفيلسوف الألماني «كانت»، فقد فرق بين قسمين للمنطق، الأول: المنطق الصوري وهو الذي يدرس المبادىء العامة، أما الثاني فهو المناهج التي تدرس الطرق المهيمنة على التفكير للوصول إلى حقيقة معينة. وهذا الأخير هو علم مناهج البحث.

ونعود مرة أخرى إلى سؤالنا الذي طرحناه منذ قليل وهو: من الذي يتكلم في علم المناهج، هل هو صاحب المنهج، أم غيره ممن هم خارج نطاق العلم؟

ونكرر هنا مرة أخرى أنه لو توفر في العالم الحس المنطقي والفلسفي الذي يستطيع به أن يفلسف عمله، لكان أجدر بكثير من الفيلسوف. أو بعبارة أخرى لو كان هناك العالم الفيلسوف لكان أقدر على وضع منهجه ووصفه، لأنه بلا شك أدري بعلمه، وأدري بالطريقة التي يسلكها في بحثه. أما إذا كان العالم عالماً وحسب، فإن من حق الفيلسوف أن يصف المنهج العلمي. ولكن هذه المسألة بوجه عام ليست موضع اتفاق بين العلماء والفلاسفة. وعلى سبيل المثال يرى «كلود برنار» أن العالم هو أحق من الفيلسوف في ذلك، ولذلك فيجب عليه هو أن يصف منهجه، لأنه الأدرى بعلمه وهو الذي يعيش في البحث العلمي ويعرفه أكثر، لأن الفهم العميق للمشكلات لا يمكن أن يعرفها إلا من يعيش المشكلة نفسها. ولذلك فليس من حق شخص آخر أن يتولى شرح المنهج إلا العالم نفسه.

إلا أن مثل هذا الرأي قد يجانب الصواب اللهم إلا إذا توافر في العالم صفة الفيلسوف. وإلا لكان الفيلسوف أقدر على ذلك، إذ أنه سيكون في هذه الحالة أقدر على أن يراقب ما يقوم به العالم، ويستطيع بحسه الفلسفي أن يتتبع خطواته ويحللها وينتهي من ذلك إلى وصف المنهج، لأنه سيكون أقدر على أن يدرك التشابه بين الطرق التي يسلكها العلماء على اختلاف تخصصاتهم، بحيث يدرك الصورة العامة لطرقهم على اختلافها. ويكون لدينا منهج البحث العلمي مهما تكن الفروق الجزئية بين العلماء نظراً لطبيعة تخصص كل منهم.

والجدير بالإشارة هنا هو أن علم المناهج ليس يضاف إلى بقية العلوم، بل هو علم يكمن وراء مختلف العلوم يحلل طرائقها ويصف هذه الطرائق، ويصل إلى الجانب المشترك بينها جميعاً.

ـ علاقة علم المناهج بالمنطق:

جرت عادة بعض الباحثين في المنطق إلى التمييز بين نوعين: المنطق الصوري، والمنطق المادي، ويطلق المنطق الصوري على المنطق الأرسطي وما شابهه من مناهج، ويطلق المنطق المادي على المناهج التجريبية أو علم المناهج. وكان هذا التمييز نتيجة خطأ تاريخي نوجزه فيما يلي:

إن أرسطو حينما وضع منهجه القياس إنما كان يحلل التفكير العلمي السائد في العصر اليوناني، إذ كان العلم اليوناني ذا طابع رياضي، ومن هنا قيل أن التفكير اليوناني كان رياضياً في صورته ومبناه، وإن لم يكن كذلك في مادته وفحواه. وإذا كان الأمر كذلك فلا نتوقع من أرسطو حين يحاول أن يضع منطق هذا التفكير إلا أن يأتي على تلك الصورة القياسية الذي يبدأ فيها المرء بمقدمات مسلم بها لينتهي إلى نتيجة تلزم عن تلك المقدمات. وقد وجدت العصور الوسطى في المنطق الأرسطي منهجاً مفيداً لها، لأن هناك كتاباً منزلاً أو كتباً منزلة تنطوي على حقائق مسلم بصحتها يمكن أن نأخذها كمقدمات في القياس، ويمكن الوصول منها إلى النتائج اللازمة عنها.

وتكون هذه النتائج صحيحة تماماً على أساس صحة المقدمات. ولذلك اتخذت العصور الوسطى من المنطق اليوناني عامة ومن نظرية القياس بوجه خاص، المنهج الوحيد للتفكير «العلمي» الذي ساد في تلك العصور.

أما في العصر الحديث الذي مهد له بطبيعة الحال عصر النهضة، فقد تطور العلم تطوراً ملحوظاً، وأخذ العلماء يتوصلون إلى القوانين التي أفادت الناس إفادة كبيرة بعد أن توصلوا إلى اكتشاف أشياء ما كان يمكن اكتشافها من قبل مثل اكتشاف القارات الجديدة والبوصلة والبارود والطباعة. وما كاد يحل القرن السابع عشر حتى أصبح العلم التجريبي هو روح العصر. ولئن كان هذا القرن هو عصر ديكارت إلا أنه أيضاً هو عصر نيكولا كوبرنيكس، وكُبْلَر وجاليلو وفرنسيس بيكون. وأصبح هم الفلاسفة الأول هو البحث عن المنهج العلمي الذي يلاءم روح العصر الجديد.

مناهج البحث وطرقه في علم النفس

تمهيد

من بين أهداف العلم أن يمدنا بمعلومات جديدة ومفيدة في شكل بيانات أو معطيات يمكن التحقق منها، وتستخرج هذه البيانات عادة في ظل ظروف موضوعية ومحددة بدقة، بحيث يمكن لأي باحث مؤهل أن يكرر الدراسة ذاتها، ويعيد الملاحظات عينها، ويستخرج النتائج نفسها. ومن هنا فإن النظام والدقة والموضوعية (تجنب التحيز والهوى) والقابلية للتكرار من أهم أسس البحث السيكولوجي.

ونظراً لتعقد سلوك الانسان والحيوان وزيادة تشعبه، فقد إنقسمت الدراسات السيكولوجية إلى ميادين ومجالات غير قليلة العدد، وترتب على ذلك أيضاً اختلاف طرق البحث وأساليبه، وهي الأساليب التي نبحث بوساطتها مختلف جوانب السلوك. ولا بد أن يكون هناك تناسب بين طبيعة المشكلة وأسلوب بحثها، ذلك أن المنهج الذي يمكن أن ندرس به السلوك العدواني لدى المراهقين مختلف غالباً عن المنهج الذي يمكن أن ندرس به آثار العلاج النفسي بهدف المفاضلة بين عدد من الطرق العلاجية. كما أن منهج دراسة أسلوب حل المشكلة لدى الفأر الأبيض مختلف غالباً عن منهج دراسة مشكلات تكيف الموظفين بعد وصولهم إلى سن التقاعد وهكذا.

وأساليب البحث السيكولوجي متعددة وغير قليلة، ولكننا سنعرض للطرق الآتية:

١ ـ المنهج التجريبي.

٢ ـ الملاحظة الطبيعية

٣ ـ طريقة الاختبار.

٤ ـ دراسة الحالة.

٥ ـ الدراسات الارتباطية.

ونقدم لهذه الطرق فيما يلي بشيء من التفصيل.

المنهج التجريبي

أ ـ المشكلة والفرض

يبدأ البحث التجريبي عندما يشعر عالم النفس بوجود مشكلة، ولا بد أن تكون هذه المشكلة ذات مغزى وأهمية، وتتلخص مهمة عالم النفس الذي يستخدم المنهج التجريبي ـ عندئذ ـ في أن يحدد هذه المشكلة تحديداً جيداً، ويصوغها بشكل قابل للتحقق والقياس. وتصاغ المشكلات عادة في صورة سؤال، وأمثلة هذه المشكلات في علم النفس كثيرة من بينها ما يلي:

١ ـ هل هناك علاقة بين درجة القلق لدى الأطفال ونظيرتها لدى أبائهم؟

٢ ـ هل يختلف ذكاء الطفل في الأسرة صغيرة الحجم عنه في الأسرة كبيرة الحجم؟

٣ ـ هل يتغير تركيز الانتباه تبعاً لتغير درجات الاضاءة؟

٤ ـ هل تؤثر كثرة مشاهدة أفلام العنف في التليفزيون في السلوك العدواني لدى الأطفال؟

٥ ـ ما هي العلاقة بين حجم الجماعة وسرعة اتخاذ القرار؟

وبعد ذلك يضع المجرب فرضاً أي حلاً مقترحاً لتفسير المشكلة، بشرط أن يكو قابلاً للاثبات أو الدحض (النفي). والفروض نوعان كما يلي:

أولاً ـ الفرض الصفري Null Hypothesis

وهو يتنبأ بأن التغير في ظروف التجربة لن يؤثر في نتائجها، كأن نقول:

ليست هناك علاقة بين درجة القلق لدى الأطفال وأبائهم.

ثانياً ـ الفرض الموجه Directional Hypothesis

وهو الفرض البديل Alternative للفرض الصفرى، ويتنبأ بأنه إذا تغيرت ظروف التجربة بطريقة معينة فإن نتائجها بالتالي ستتغير بالطريقة نفسها، وذلك كأن نقول: يتغير تركيز الانتباه تبعاً لتغير درجات الحرارة.

واجراء التجارب خطوة أساسية في اختبار الفرض الذي يقترح علاقة بين متغيرين أو أكثر، ذلك أن التجارب هي الطريقة الوحيدة لاثبات وجود علاقات من نوع السبب والنتيجة Cause & Effect كأن نقول: إن قطع الاتصال ـ جراحياً ـ بين الألياف العصبية التي تربط بين الفص الجبهي في المخ والثالاموس والهايبوثالا موس يخفض من السلوك العدواني لدى الآدميين (وهذه عملية جراحية معروفة باسم Locotomy)، أو أن شرب القهوة يقصر زمن الرجع (يجعله سريعاً)، أو أن مشاهدة برنامج للمصارعة الحرة في التليفزيون يزيد من السلوك العدواني لدى المراهقين. ما هو مضمون المنهج التجريبي إذن؟

(ب) ـ الفكرة الأساسية في المنهج التجريبي

تتلخص هذه الفكرة في ضبط العوامل التي يمكن أن تؤثر في الظاهرة موضوع الدراسة أو التحكم فيها بطريقة محددة، أي الاحتفاظ بكل العوامل ثابتة ما عدا واحداً، ويغير المجرب هذا العامل الأخير بطريقة معينة، ليحدد ما إذا كان مؤثراً في الظاهرة أم لا، مثال ذلك قياس مدى تأثير كمية الاضاءة على الانتاج أو الأداء.

ما الذي يقوم به المجرب في علم النفس

يحاول المجرب أن يضبط الظروف أو المتغيرات التي تحدث في ظلها حادثة ما، وإذا نجح في ذلك فإن لطريقته مزايا معينة تفوق مزايا الملاحظ الذي يكتفي بملاحظة مجرى الأحداث أو مشاهدتها دون القيام بأي ضبط لها أو تحكم فيها.

ومن هنا فإن المجرب في علم النفس يمكنه القيام بما يلي:

١ ـ يستطيع المجرب أن يدع الحادثة السيكولوجية تحدث أو تتم عندما يريد هو ذلك، ولذا فإنه يكون مستعداً تماماً لملاحظتها بدقة.

٢ ـ يمكن للمجرب أن يكرر ملاحظته تحت الظروف نفسها، بهدف التحقق من استنتاجاته، كما يمكنه أن يصف الظروف أو الشروط التي تمت فيها الظاهرة، ويمكن المجربين الآخرين كذلك من تكرارها ومراجعة النتائج بطريقة مستقلة عنه.

٣ ـ كما يمكن للمجرب أن ينوع الظروف بطريقة متسقة، ويلاحظ التنوع في النتائج تبعاً لذلك. وإذا اتبع المعيار المعروف: «التحكم في متغير واحد» فإنه يجعل كل الظروف ثابتة فيما عدا عامل واحد، هو الذي يجعل منه المتغير التجريبي، ليرى التغيرات التي يمكن ملاحظتها في النتائج.

ج ـ مثال تمهيدي

إذا رغب المجرب في أن يكشف عما إذا كانت القدرة على التعلم تعتمد على مقدار النوم لدى الشخص أم لا، فإن مقدار النوم يمكن التحكم فيه، وذلك بأن تكون لدى المجرب عدة مجموعات من المفحوصين الذين قضوا الليلة في المعمل، بحيث يسمح للمجموعة الأولى بأن تنام الساعة ١١ مساء وتنام المجموعة الثانية الواحدة صباحاً، على حين تظل المجموعة الثالثة مستيقظة حتى الرابعة صباحاً. ثم يوقظ كل المفحوصين في الوقت ذاته، ويقدم إلى كل منهم المواد المطلوب تعلمها. ومن ثم يمكن للمجرب أن يحدد ما إذا كان المفحوصون الذين ناموا فترة أطول قد تمكنوا من الأداء بسرعة أكبر من المجموعة التي حصلت على مقدار قليل من ساعات النوم.

وفي هذه الدراسة فإن المقادير المختلفة من النوم هي الظروف التي تسبق وتتقدم Antecedent، على حين أن أداء التعلم هو نتيجة لهذه الظروف. وندعو الظرف الذي يسبق أو يتقدم: المتغير المستقل، لأنه مستقل عما يفعله المفحوص، كما ندعو المتغير الذي يتأثر بتغيرات الظروف التي تسبق وتتقدم:

المتغير التابع، وسنفصل القول عن هذين المصطلحين بعد قليل. وفي البحث النفسي فإن المتغير التابع عادة هو أحد المقاييس التي نقيس بها سلوك المفحوص، كاختبار للتعلم اللفظي، أو سرعة الاستجابة الحركية، أو دقة تذكر الصور. . . وهكذا. ويمكن أن نعبر عن نتيجة التجربة التي ذكرناها منذ قليل كما يلي: «إن قدرة المفحوص على تعلم عمل جديد دالة Function لعدد ساعات النوم التي حصل عليها». وتعبر عبارة «دالة لـ. . .» عن اعتماد أحد المتغيرين على الآخر، كأن نقول: «ان تركيز الانتباه دالة لكمية الضوضاء».

المتغيرات

المتغير Variable ـ بالمعنى العريض له ـ هو الخاصية أو الخصلة التي يمكن أن تتخذ عدداً من القيم أو الدرجات. ومن ثم فإن عدد البنود التي استطاع شخص ما أن يحلها في اختبار معين، هي متغير. والسرعة التي نستجيب بها لاشارة ما، وقابليتنا للتأثر بالدعاية، وحجم انسان العين في درجات متعددة من الاضاءة. . . كلها أمثلة لمتغيرات يدرسها علم النفس مع كثير غيرها.

المتغير إذن أي خاصة تتغير أو يمكننا تغييرها، ويمكن تقسيم المتغيرات إلى أنواع عدة كما يلي:

أ) متغيرات تشير إلى فروق فردية بين الناس، أي خصال تختلف من شخص إلى آخر كالطول والوزن وحدة الحواس والذكاء والعصبية والمستوى الاجتماعي.

ب) متغيرات تشير إلى فروق وقتية لدى الفرد الواحد كالانتباه والتيقظ والسرعة والتوتر ودرجة الشد في العضلات.

جـ) متغيرات يمكننا تغييرها صناعياً داخل المعمل مثل اتساع المنطقة الانسية في العين (بتأثير من تغيير كمية الاضاءة) والانتباه (بتأثير من المشتتات كالضوضاء) والعصبية (نتيجة الانفعال أو لسماع خبر سيء) والهدوء (بتأثير من ممارسة تمرينات استرخاء) والتعب العضلي (من جراء تكرار رفع ثقل) أو التعب

العقلي (نتيجة لممارسة عمليات حسابية على وتيرة واحدة كما في قوائم الاضافة * التي وضعها «كريبلين» مثلاً).

ومن ناحية أخرى يمكن تقسيم أنواع المتغيرات الثلاثة هذه إلى نوعين أساسيين هما التابع والمستقل.

أولاً ـ المتغير التابع Dependent Variable

المتغيرات التابعة هي الظواهر التي نرغب في وصفها والتنبؤ بها، وتسمى تابعة لأنها تتبع أو تعتمد على حدوث ظروف أو أحوال سابقة معينة. وفي البحث التجريبي يتحكم المجرب في الظروف السابقة على التجربة، ليكشف الطرق التي تحدد بها هذه الظروف المتغيرات التابعة. **والمتغير التابع في علم النفس هو دائماً الاستجابة التي يقوم الباحث بقياسها.**

ثانياً ـ المتغير المستقل Independent Variable

المتغيرات المستقلة أو غير التابعة هي تلك الظروف التي تسبق التجربة، والتي يتحكم فيها المجرب بحرية، وهي ذلك النوع من المتغيرات التي يعد التغير فيها غير معتمد على تغيرات في متغير معين غيرها. ولذا فإن المتغير المستقل هو ذلك النوع من المتغيرات التي يضبطها المجرب ويتحكم فيها ويغيرها، ليعرف مدى تأثيرها على ما يسمى بالمتغير التابع. وقد سمى هذا المتفير مستقلاً لأنه مستقل عما يقوم به المفحوص ويفعل. **والمتغير المستقل في علم النفس عادة هو المنبه.**

وفي المثال السابق ذكره، فإن عدد البنود التي قام مفحوص معين بحلها، هي المتغير التابع، في حين أن طبيعة الاختبار وظروف تطبيقه تعد متغيرات مستقلة. وبالطريقة نفسها،فإننا يمكن أن نختار شدة الاضاءة متغيراً

(*) وهي عبارة عن أعمدة من الارقام، يطلب من ا لمفحوص فيها أن يجري عليها عدداً من العمليات الحسابية مثل: الجمع فالضرب ثم الطرح، وإذا استمر الأداء مدة معينة تسبب في حالة من التعب العقلي.

مستقلاً نتحكم فيه بحرية، ونقيس المنطقة الانسية Papillary Area (المتعلقة بأنسان العين) على أنها متغير تابع. وفي مثل هذه التجارب وما يناظرها فإن الهدف النهائي هو اكتشاف قانون أو مبدأ يربط بين المتغيرات التابعة والمستقلة، عبر مدى واسع من القيم أو الدرجات.

أجهزة القياس المعملية

إن درجة التحكم والضبط الممكن في المعمل تجعل التجربة المعملية المنهج المفضل كلما كان ذلك ممكناً. وتعد الأدوات أو الأجهزة الدقيقة ضرورية عادة للتحكم في طرق تقديم المنبهات، وللحصول على مقاييس دقيقة للسلوك. وقد يحتاج المجرب أن يقدم ألواناً ذات طول محدد للموجات في دراسات الابصار، أو أصواتاً ذات ذبذبة معينة في دراسات السمع. وربما يكون من الضروري أن نضع شاشة للعرض، تعرض الأشكال أو الصور مدداً زمنية لكسور الثانية في التجربة المعملية. وعن طريق الأجهزة الدقيقة يمكن قياس الزمن بالمللى ثانية (الثانية = ١٠٠٠ مللى ثانية). وبمساعدة هذه الأجهزة الدقيقة أيضاً يمكن للمجرب أن يفحص النشاط الفيزيولوجي عن طريق تيار كهربي ضعيف جداً إلا أن المخ يضخمه. ومن ثم فإن المعمل السيكولوجي مزود بأجهزة لقياس الحواس جميعاً السمع والبصر والشم والتذوق واللمس، وأجهزة الكترونية لقياس الزمن ورسم القلب ورسم المخ والشد في العضلات والعائد البيولوجي، فضلاً عن الحاسبات الآلية.

ضرورة ضبط المتغيرات الدخيلة

المتغيرات الدخيلة هي التي يمكن أن تؤثر في نتيجة التجربة وتتدخل في سيرها، دون أن يهدف المجرب إلى دراستها. ومثال المتغيرات الدخيلة الضوضاء غير العادية أو دخول غرباء إلى الحجرة بين الحين والحين، أو تذبذب الفولت بوضوح، أو وقوف المجرب إلى جوار شخص أو أشخاص معينين، أو محاولة أحد المساعدين قراءة استجابة مفحوص أو مفحوصين أثناء اجابتهم، وارتفاع الرطوبة أو الحرارة، وغير ذلك من المتغيرات التي لا يهدف المجرب إلى دراستها.

ومن الأهمية بمكان أن يتخلص المجرب من مثل هـذه المتغيرات أو يحاول تثبيتها في كل مرة تجري فيها التجربة.

هـ التصميم التجريبي

يجب أن يخطط لكل تفاصيل التجربة، ويتضمن ذلك تحديد الأجهزة وأدوات القياس، والاجراء الذي سيستخدم في جمع البيانات، وطريقة تحليل هذه البيانات. ويستخدم تعبير «التصميم التجريبي» Experimental design لوصف الخطوات التي يجب أن نخطط لها قبل اجراء التجربة. ويتعلق جانب مهم من هذا التصميم بتحديد كيفية اجراء القياسات.

وأبسط أنواع التصميمات التجريبية هي تلك التي يتحكم فيها المجرب في متغير واحد (المتغير المستقل) ويفحص آثاره على المتغير التابع. والاجراء المثالي هو أن نبقي جميع المتغيرات ثابتة فيما عدا المتغير المستقل. وفي نهاية التجربة يمكن أن نضع عبارة كهذه: «مع الاحتفاظ بكل المتغيرات ثابتة، فعندما ترتفع قيمة س ترتفع أيضاً قيمة ص»، أو في حالات أخرى: «عندما ترتفع س فإن ص تنخفض». ويمكن أن نطبق ذلك على الأمثلة التالية:

١ ـ عندما تزداد جرعة المواد الفعالة في عقار مهبط فإن استرجاع مواد التذكر يتناقص.

٢ ـ كلما تلقى الأطفال تنبيهاً مبكراً، تحسنت قدرتهم على التعلم في الكبر.

٣ ـ عندما يزداد تردد نغمة صوتية يتزايد ادراك الطبقة الصوتية.

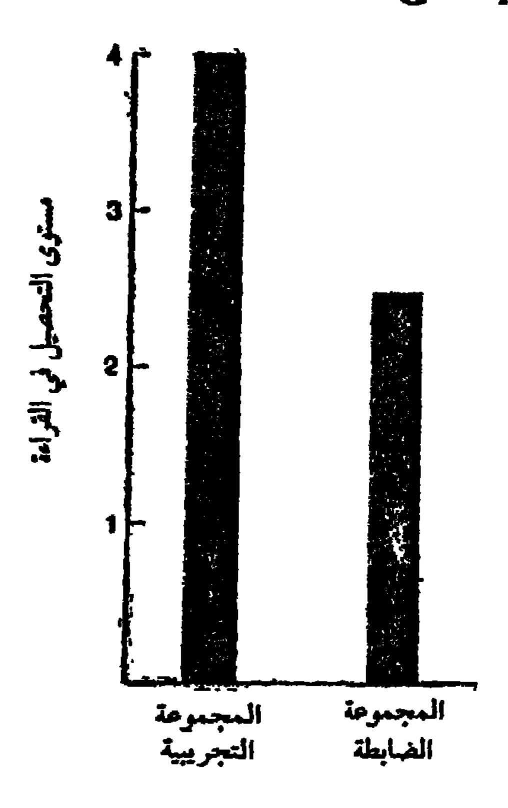
٤ ـ كلما استمر الضغط الواقع على الشخص ازداد احتمال اصابته بقرحة المعدة.

٥ ـ كلما زادت مساحة الجزء التالف في المخ زاد اضطراب الوظيفة العقلية المرتبطة بها.

(أ) المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة

أحياناً ما تركز التجربة على تأثير ظرف واحد فقط، بحيث يمكن أن يكون موجوداً أو غائباً، ومثل هذا الظرف هو المتغير المستقل. وتكون له قيمتان: واحدة تمثل حالة وجوده، والأخرى حالة غيابه. ويتطلب التصميم التجريبي في هذه الحال مجموعة تجريبية Experimental group يوجد فيها هذا الظرف، ومجموعة ضابطة Control group يغيب فيها هذا الظرف. ونتاج مثل هذه التجربة يمثلها شكل (٣ ـ ١).

ويبين هذا الشكل نتيجة تجربة في التعلم عن طريق الحاسب Computer - assisted Learning (CAL) فقد شارك أطفال مدرسة صغار في المجموعة التجريبية ـ يومياً ـ في برنامج القراءة عن طريق الحاسب.



شكل (٣ ـ ١): المجموعتان التجريبية والضابطة

وقد برمج الحاسب (وضع له برنامج) لتقديم مختلف أنواع مواد القراءة

وتعليماتها بالنسبة لكل تلميذ، وذلك اعتماداً على الصعوبات التي يواجهها هذا التلميذ في أي جزء أو نقطة من مقرر للقراءة. ومزية هذا النوع من التعلم عن طريق الحاسب أنه يعمل مع كل تلميذ بطريقة فردية جداً، ويركز على المجالات التي يواجه فيها التلميذ أكبر قدر من الصعوبة. ومن ناحية أخرى لم تتلق المجموعة الضابطة هذا النوع من تعلم القراءة عن طريق الحاسب.

وفي نهاية العام أعطى جميع التلاميذ في كل من المجموعتين اختباراً مقنناً للقراءة. وقد طبق هذا الاختبار عن طريق مختبرين ليس لديهم معلومات عن أي التلاميذ تلقى تعليماً مساعداً عن طريق الحاسب وأيهم لم يتلق. وقد ظهر أن المجموعة التجريبية (التلاميذ الذين تلقوا تعليماً مساعداً عن طريق الحاسب) قد حصلوا على درجات أعلى من التلاميذ في المجموعة الضابطة، مما يمكننا من الاستنتاج بأن هذا النوع من التعليم له فائدة. وفي هذه التجربة فإن المتغير المستقل هو وجود نظام التعليم المساعد عن طريق الحاسب أو عدم وجوده، أما المتغير التابع فهو درجة التلميذ في اختبار القراءة.

ولكن حصر الطريقة التجريبية في بيان آثار متغير مستقل واحد فقط لهو أمر قاصر بالنسبة لبعض المشكلات. فقد يكون من الضروري بيان كيفية تفاعل عديد من المتغيرات المستقلة حتى تحدث تأثيرها على متغير أو أكثر من المتغيرات التابعة. وتسمى الدراسات التي تتضمن التحكم في متغيرات عديدة في الوقت ذاته التجارب متعددة المتغيرات Multivariate experiments، وهي تستخدم بكثرة في البحث السيكولوجي، وقد يكون التصميم التجريبي لمثل هذه الدراسات معقداً جداً، ولكن أحياناً ما تكون المشكلة التي نحاول حلها تحل فقط عن طريق التجربة متعددة المتغيرات.

و ـ أين تجري التجارب

لا يستخدم المنهج التجريبي في المعمل فقط بل خارج المعمل كذلك، ولذا فمن الممكن أن تجري تجربة لبحث آثار مختلف طرق العلاج النفسي، وذلك باختبار هذه الطرق وتجربتها على مجموعات من المضطربين انفعالياً، ولكن لا بد أن تكون هذه المجموعات متشابهة في درجة الاضطراب. ويجب

أن نتذكر دائماً أن للمنهج التجريبي منطقاً ولا علاقة له بمكان اجراء التجربة.

ومع ذلك فإن معظم التجارب تتم فعلاً في معامل خاصة، لأن التحكم في ظروف التجربة يتطلب عادة تسهيلات معينة، وحاسبات وأجهزة أخرى. وأن أهم خاصة مميزة للمعمل هي أنه مكان يمكن للمجرب فيه أن يتحكم بدقة في الظروف ويأخذ القياسات، وذلك بهدف اكتشاف علاقات بين المتغيرات.

ومع ذلك فيجب أن يستقر في الأذهان أنه ليس من الضروري أن نحضر كل المشكلات السيكولوجية إلى المعمل لدراستها. وبعض العلوم مثل الجيولوجيا (علم الأرض) والفلك تعد «تجريبي» إلى حد محدود جداً فقط.

الملاحظة الطبيعية

تتطلب المراحل المبكرة من العلم استكشاف مختلف ظواهره ووصفها بدقة، وذلك حتى تتضح العلاقات التي ستكون فيما بعد موضوعاً لدراسات أكثر ضبطاً. ومن المعروف أن الملاحظة الدقيقة لسلوك الانسان والحيوان كانت نقطة البدء في علم النفس. ومن ناحية أخرى تعد الاستجابات الأصلية الحقيقية أكثر قابلية للملاحظة عندما تكون في المواقف الطبيعية لها. وفي الملاحظة الطبيعية Naturalistic Observation يكون عالم النفس مهتماً ـ في المقام الأول ـ بمشاهدة السلوك ودراسته وهو يحدث في موقعه الطبيقي In Situ، وفي الوقت ذاته لا يحدث مقاطعة أو تشوشاً لهذا السلوك بقدر الامكان. وفي هذا المنهج يلاحظ الباحث السلوك أو الظاهرة التي يدرسها دون تدخل منه، فلا يتحكم في أي ظروف تحدث فيها الملاحظة، بل يسجلها كما صدرت عن المفحوص.

أ ـ دواعي استخدام الملاحظة الطبيعية

لا غناء عن هذا المنهج في أحوال ثلاثة هي:

أولاً ـ دراسة السلوك الذي لا يمكن استحضاره أو احداثه في المعمل:

مثال ذلك دراسة سلوك الزوجين وعلاقتهما أثناء عملية الولادة الفعلية

لطفل لهما، وسلوك الناس في حالة الفيضان أو الزلازل أو الحروب (وقد درس الظرف الأخير الأمريكان في فيتنام).

ثانياً ـ دراسة السلوك التلقائي الذي يمكن أن يصيبه التشويه والتغير إن حاولنا دراسته في المعمل:

مثال ذلك ما قام به «بووارز» من ملاحظات للعلاقة بين الممرضات والمرضى المسجلين في قائمة المرضى بمرض مفض إلى الموت (المرض الأخير)، وذلك عن طريق قياس الفترة الزمنية بين دق المريض للجرس المجاور لسريره واستجابة الممرضة لهذا النداء. فظهر أن الممرضات كن يستغرقن وقتاً أطول حتى يستجبن لنداء هؤلاء المرضى في فئة «مرض الموت» بالمقارنة إلى المرضى الآخرين.

ثالثاً ؛ البحوث التي تمنعنا الضوابط الخلقية أن نستحضرها في المعمل:

مثال ذلك ظروف الحرمان الشديد من الغذاء. ولكن قد تتاح مثل هذه الظروف أحياناً، ويستطيع الباحث أن يتعلم كثيراً من هذه المواقف عن طريق الملاحظة الدقيقة والمتأنية وغير المتحيزة لها. وقد يستاء الباحث لسوء معاملة الطفل، ولكنه قد يستمر في دراسة الموقف لملاحظة تأثير مثل هذه الظروف على الطفل.

ب ـ طرق الملاحظة الطبيعية

يجري الباحثون علي علم النفس الملاحظة الطبيعية بطرق عدة أهمها خمس كما يلي:

أولاً ـ المشاهدة من مكان الحدث ذاته:

يقوم عالم النفس بملاحظة السلوك دون تدخل منه، وتسجيل ملاحظاته بعد ذلك، كملاحظة سلوك الناس وهم في حشد، أو في مجموعة تلقائية كراكبي الترام، أو في حالة الازدحام الشديد (دراسات علم النفس البيئي).

وقد يتم تسجيل الملاحظات عن طريق الرسم، وهذا ما فعله «جبني»،

جيني» في بيان الطرق التي يتبعها الذكور والاناث في حمل الكتب.

ثانياً - المراقبة من مكان مجاور:

مثل ملاحظة استجابة الأفراد لأحد المتسولين الذي يطلب قدراً من المال، مع دراسة خصائص الأفراد الذين يستجيبون استجابات مختلفة للمتسول، وذلك أثناء جلوس الملاحظ على أريكة بالحديقة متظاهراً بالاستغراق في قراءة كتاب أو صحيفة.

ثالثاً - الملاحظة عن طريق شاشة ذات اتجاه واحد one - way screen

يتم هذا النوع في المعمل أو في حجرات خاصة مزودة بشاشة أو مرآة يمكن الرؤية عن طريقها في اتجاه واحد فقط، هو اتجاه القائم بالملاحظة، بحيث يترك الأشخاص يتصرفون بشكل تلقائي، ويلاحظهم عالم النفس، ويراهم من حيث لا يرونه، كما هو الحال في بحوث التفاعل الاجتماعي أو دراسة ألعاب الاطفال. وبالنسبة للقائمين بالملاحظة من خارج الحجرة فإن الحائط يشبه لوحاً من الزجاج الشفاف، أما بالنسبة للطفل داخل الحجرة فإن هذا الحائط يشبه المرآة.

رابعاً - الملاحظة بالمشاركة **Participant Observation**

يشيع استخدام هذا النوع من الملاحظة في أحد العلوم الاجتماعية القريبة جداً من علم النفس وهو الأنثربولوجيا. وتعتمد هذه الطريقة على الاندماج الفعلي من جانب الملاحظ في الأنشطة المراد ملاحظتها، بحيث يخلط المفحوصون بينه وبين باقي أعضاء الجماعة. وبرغم أن لهذه الطريقة مزية الاحتكاك المباشر بالمفحوصين فإن لها عيوباً غير قليلة.

خامساً - الملاحظة بمساعدة الأجهزة الكهربية:

وذلك عن طريق أجهزة التسجيل الصوتي (مسجل) أو الضوئي (كاميرات) أو هما معاً. وغالباً ما توضع هذه الأجهزة في مكان خفي. ولهذه الطريقة مزية التسجيل الحرفي والحي للأحداث مع امكانية فحص التسجيلات في أي وقت بعد ذلك ومن قبل عديد من الملاحظين، ومع ذلك تثار ضد هذه الطريقة

اعتراضات خلقية، إذ لا بد من الحصول على موافقة المفحوص، ولكننا إن فعلنا ذلك لن يكون موقفه تلقائياً!

جـ - بعض تطبيقات منهج الملاحظة الطبيعية

إن ملاحظة سلوك الانسان والحيوان في بيئته الطبيعية يمكن أن يخبرنا بمعلومات مهمة عن مختلف جوانب سلوكه، ويساعدنا كذلك على وضع فحوص معملية. كما أن دراسة القبائل البدائية بهذا المنهج قد أماطت اللثام عن مدى الاختلاف في المؤسسات البشرية والتنظيمات بينهم وبيننا، وغالباً ما تظل هذه الفروق الحضارية مجهولة لنا ما دمنا نحصر دراستنا على الرجال والنساء في حضارتنا.

ولمنهج الملاحظة الطبيعية تطبيقات مهمة في دراسة سلوك الحيوان، كدرساة سلوك الأمومة أو المحاكاة لدى القردة، أو طرق تعلم الحمام، وكيف سيتمكن الفأر الأبيض الجائع مثلاً من الخروج من متاهة حيث الطعام في انتظاره.

ومن أهم تطبيقات هذا المنهج ملاحظة سلوك الأطفال، فتجري بحوث على نمو اللغة، وطول الجملة في عمر معين، أو مظاهر العدوانية. وقد كشفت الصور المتحركة التي تعرض على الطفل حديث الولادة عن تفاصيل الأنماط الحركية التي تظهر بعد الميلاد مباشرة، كما أسفرت عن تحديد أنواع المنبهات التي يستجيب لها الأطفال الرضع. ومن الأمثلة التقليدية ملاحظة عدد من الأطفال وهم يلعبون معاً في حجرة اللعب، وتسجيل أنشطتهم دون أن يشعروا بوجود من يلاحظهم، وتتخلص هذه الطريقة من تأثير وجود أحد الراشدين، بما يجعل لعبهم تلقائياً.

وهناك تطبيقات مهمة لمنهج الملاحظة الطبيعية في علم النفس الاجتماعي وعلم النفس الصناعي، ومثالها دراسات التفاعل الاجتماعي داخل المجموعات الصغيرة أو القيادة غير الرسمية في المصنع. ويستخدم أيضاً في علم النفس المرضى لدراسة العوامل الاجتماعية التي تسهم في انتشار

الاضطرابات النفسية أو الأمراض العقلية واضطرابات السلوك.

وقد استحضرت مناهج الملاحظة الطبيعية أيضاً إلى المعمل، مثال ذلك دراسات كل من «ماسترز، جونسون» للجوانب الفيزيولوجية للجنس لدى الآدميين.

د ـ مزايا الملاحظة الطبيعية

لهذا المنهج مزايا عدة أهمها:

١ ـ هو المنهج الممكن الوحيد لدراسة بعض أنواع السلوك.

٢ ـ يتسم بقدر كبير من المرونة وسهولة الاستخدام.

٣ ـ يتصف بالتلقائية ولا يؤثر في السلوك الملاحظ.

٤ ـ يدع السلوك يحدث في بيئته الطبيعية دون تدخل القائم بالملاحظة.

٥ ـ يساعد في الحصول على بيانات كمية وكيفية عما نلاحظ من سلوك.

هـ ـ حدود استخدام الملاحظة الطبيعية

لهذا المنهج عيوب عديدة من أهمها:

١ ـ لا يصلح لبحث موضوعات محددة.

٢ ـ عيوب في الملاحظ: التحيز، الهوى، عدم النزاهة، الذاتية.

٣ ـ وجود الملاحظ المشارك يمكن أن يؤثر في سلوك المفحوصين.

٤ ـ عدم القدرة على التمييز بين مختلف جوانب السلوك الملاحظ نظراً لتعقده أو تشابك مختلف جوانبه أو حدوثه بايقاع سريع.

٥ ـ عندما يمر وقت بين الملاحظة وتسجيلها يكون هناك احتمال لتدخل أخطاء الذاكرة.

٦ ـ تثير وسائل التسجيل الصوتي والضوئي اعتراضات خلقية لها ما يبررها.

٧ ـ يتسم بعض الملاحظين بانخفاض مستوى ثبات ملاحظاتهم (أي أن الملاحظات لا تكون متفقة بعضها مع بعض إذا ما تكررت).

٨ ـ استبدال التفسيرات القصصية بالوصف الموضوعي، كأن نقول مثلاً عن الحيوان الذي ترك دون طعام مدة طويلة: أنه «يبحث عن الطعام» عندما يكون كل ما نلاحظه هو نشاطه الزائد.

وللتقليل من هذه العيوب فيجب أن يدرب الفاحصون على الملاحظة الموضوعية غير المتحيزة، وعلى التسجيل الدقيق لها، وذلك حتى يتجنبوا أن يلصقوا رغباتهم وانحيازاتهم فيما يقررونه من ملاحظات.

طريقة الاختبار

لا يصلح منهج الملاحظة لدراسة موضوعات محددة كما بينا، ومن هذه الموضوعات الخبرات الداخلية كالمعتقدات والمشاعر والأفكار، ومن ناحية أخرى فإن عدد الملاحظين المؤهلين يعد قليلاً بالنسبة لما يمكن أن يلاحظوه من حالات، ولذلك يلجأ علماء النفس إلى استخدام طريقة الاختبار Test Method. وأدوات القياس متعددة منها: الاختبارت (وتقيس الذكاء والقدرات العقلية) والاستخبارات (وتقيس الشخصية والميول والقيم والاتجاهات). وسنصطلح على تسميتها جميعاً: «اختبارات»، ولو أن ذلك ليس صحيحاً تماماً.

والاختبار أداة مهمة للبحث في علم النفس المعاصر، وتستخدم الاختبارات لقياس كل أنواع القدرات والميول والاتجاهات والتحصيل. وتمكن الاختبارات عالم النفس من استخراج قدر كبير من المعلومات أو البيانات عن الناس، مع أقل قدر من الازعاج يمكن أن يلحق نظام حياتهم اليومي، وبدون الحاجة إلى أجهزة معملية معقدة.

ويقدم الاختبار بالدرجة الأولى موقفاً موحداً لمجموعة من الناس يختلفون في جوانب متصلة بهذا الموقف (كالذكاء، المهارة اليدوية، القلق،

القدرات الادراكية). ويربط تحليل النتائج عندئذ بين الاختلافات في درجات الاختبار والاختلافات بين هؤلاء الناس.

إن بناء الاختبارات واستخدامها ليست أموراً بسيطة، ذلك أنها تتطلب خطوات كثيرة حتى توضع البنود (الفقرات)، ثم تحدد المعالم الاحصائية السيكومترية (القياسية) للاختبار، كالتأكد من الثبات والصدق وتكوين المعايير. ويهمنا هنا أن نقدم فكرة موجزة عن الاستخبارت والاختبارات والمسح.

أ ـ الاستخبارات

الاستخبار ـ كما ورد في مختار الصحاح ـ هو «السؤال عن الخبر، من باب خبر وهو واحد الأخبار، وخبر الأمر علمه». ويقترب هذا المعنى اللغوي كثيراً مما نهدف إليه في علم النفس من تطبيق الاستخبار، وهو معرفة «أخبار» أو معلومات معينة عن الشخص. أما الاستخبار Questionnaire في المعاجم العامة للغة الانجليزية (والكلمة أصلها فرنسي) فيعني مجموعة من الأسئلة المطبوعة غالباً، والتي يجيب عنها شخص أو (في الأغلب) مجموعة من الأشخاص بهدف الحصول على حقائق أو معلومات عنهم أو بقصد اجراء مسح معين.

وللاستخبارات أنواع شتى تبعاً للجوانب التي نود معرفتها لدى المفحوص أو المفحوصين، فهناك استخبارات للشخصية والاتجاهات والميول والقيم والدوافع والحاجات. والاستخبار نوع من المقابلة المقننة، يتكون من مجموعة من الأسئلة أو العبارات التقريرية، يجيب عنها المفحوص بنفسه (بالكتابة غالباً ولكن شفوياً أحياناً) على ضوء احتمالات أو فئات للاجابة محددة سلفاً، مثل نعم / لا ، موافق / غير موافق.

ويطبق الاستخبار في موقف قياس فردي أو جمعي، ويجيب عنه المفحوص على أساس معرفته بنفسه: مشاعره وانفعالاته وميوله وقيمه وحاجاته وسلوكه الماضي أو الحاضر، وذلك بهدف التشخيص النفسي أو الارشاد أو التوجيه المهني أو الاختيار المهني أو البحوث. وتصحح الاجابة بطريقة

موضوعية هقيقة، وتفسر الدرجة التي حصل عليها الفرد بالنسبة إلى مجموعة التقنين(مجموعة كبيرة العدد مناظرة للمفحوص في خصائصها العامة، استخرج منها معايير الاستخبار). وقد يكون الاستخبار أحادياً (يقيس جانباً أو سمة واحدة كالميل إلى دراسة الميكانيكا أو القلق)، أو متعدد الأبعاد (يقيس مجموعة من السمات أو جوانب السلوك).

وفيما يلي نموذج من أسئلة استخبار للشخصية:

هل لديك أحلام يقظة متكررة؟

هل ترى أن البعد عن الناس غنيمة؟

هل تكثر اصابتك بالصداع؟

هل تحب أن تخرج من منزلك كثيراً؟

هل تعاني من اضطرابات في المعدة؟

هل تفضل القراءة على حضور حفلة؟

هل تشعر بالحزن في أوقات كثيرة؟

ولـلاستخبارات مـزايا عـديد، وعيـوبـاً غيـر قليلة، ويجب أن يقتصـر استخدامها على مجالات معينة دون أخرى.

ب ـ الاختبارات

يقصر بعض علماء النفس مصطلح الاختبار Test على مقاييس الجوانب المعرفية، وبخاصة الذكاء والقدرات والاستعدادت. على حين يـرى آخرون اطـلاقـه على مختلف أنـواع المقـاييس: مقـاييس الأداء الأقصى (الـذكـاء والقدرات) ومقاييس السلوك النمطي (الشخصية). وسوف نعرض لنماذج من هذه الاختبارات في الفصل السابع الخاص بالذكاء ونظرياته.

جـ ـ المسح

المسـح Survey منهج مستقـل بذاتـه، ولكن استخدامـه الاستخبـارات يدرجه في منهج الاختبار. وقد استخدم المسح للحصول على معلومات عن الآراء السياسية، وتفضيلات المستهلكين، وحاجات الرعاية الصحية، وانتشار

الاضطرابات النفسية والسلوكية، وموضوعات أخرى كثيرة. ومن أشهر أنواع المسح المعروفة: اقتراع جالوب Gallup poll والذي يسأل عينة ممثلة من الجمهور لقياس الرأي العام لديهم نحو موضوع محدد كانتخاب الرئيس مثلاً.

ويتطلب المسح المقبول تحقق الشروط الآتية:

١ ـ استخبارات تم اختبارها جيداً قبل ذلك.

٢ ـ قائمون بالمقابلة الشخصية أو بتطبيق الاختبار مدربون على اتمامها.

٣ ـ عينة من الناس أحسن اختيارها مع التأكد من أنها ممثلة للمجتمع الذي ندرسه.

٤ ـ طرق مناسبة لتحليل البيانات.

٥ ـ تفسير النتائج بشكل صحيح.

ومن النماذج العربية للدراسات المسحية: دراسة عادل شكري التي قام في جانب منها بمسح المخاوف المرضية لدى طلاب الجامعة المصريين، ودراسة مايسة النيال التي أجرت في جانب منها مسحاً للأعراض الجسمية والنفسية المصاحبة لمراحل الحيض الثلاث: قبله، أثناءه، بعده، حيث ظهر أن شدة الأعراض وحدتها تزداد في مرحلة ما قبل الحيض بالمقارنة إلى المرحلتين الأخرتين، نظراً لما يصاحب هذه المرحلة من تغيرات فيزيولوجية وهرمونية ونفسية. وفي مرحلة أثناء الحيض والتي يحدث فيها تدفق للدم يبدأ الاستقرار والاتزان على المستويات الفيزيولوجية والهرمونية والنفسية، فتنخفض حدة الأعراض. على حين تقل الأعراض بعد الحيض إلى أدنى درجة.

دراسة الحالة

تتضمن دراسة الحالة Case Study الفحص المتعمق والمفصل لحالة فردية أو أسرة أو أي وحدة اجتماعية أخرى كالمجتمع أو الثقافة. ويقوم الباحث في هذا المنهج بجمع كل أنواع البيانات: النفسية والفيزيولوجية والسيرة الذاتية والبيئية، وذلك حتى يلقى الضوء على خلفية الشخص (تجاربه وثقافته وبيئته)

وعلاقاته وسلوكه وتوافقه. وتسمى دراسة الحالة أحياناً بالمنهج الاكلينيكي، ويطلق عليها مصطلح الملاحظات الاكلينيكية Clinical Observations عندما تتم لدراسة الحالة في المستشفيات أو مؤسسات الصحة النفسية أو الطبية.

ويأمل علماء النفس - من خلال هذه الفحوص - في تكوين أفكار عامة عن تطور العمليات الداخلية كالمشاعر والأفكار الشخصية. وتجمع المعلومات في هذا المنهج عن طريق المقابلات الشخصية Interviews أو الملاحظات غير الرسمية، أو تاريخ الحالة، هذا فضلاً عن الاختبارت النفسية كاختبارات القدرات واستخبارات الشخصية وغيرهما.

وقد استخدم هذا المنهج بنجاح عالم النفس السويسري الشهير جان بياجيه» J. Piaget لملاحظة الاستدلال (الاستنتاج) وحل المشكلة لدى أطفاله هو خلال مرحلتي الرضاعة والطفولة. وأطرف استخدام لدراسة الحالة استخداماً معيناً، ما قام به عالم النفس الألماني الرائد «هيرمان ابنجهاوس» H. Ebbinghaus (١٨٥٠ - ١٩٠٩) من دراسة لنفسه فاحصاً ومفحوصاً بهدف تحديد منحنى النسيان . وهي نتائج رائدة أكدتها التجارب على مجموعات كبيرة العدد، وسنعود إلى تفصيلها في الفصل السادس.

والمشكلتان الأساسيتان في منهج دراسة الحالة هما كما يلي: أولاً: إن عمومية النتائج التي نحصل عليها عن طريقها تعد محل شك، وذلك لصعوبة التأكد من أن الأفراد موضع الدراسة يمثلون المجتمع الأصلي الذي ينتمون إليه (كجماعة المرضى بمرض معين، أو جماعة العباقرة الأفذاذ، أو جماعة المنحرفين الجانحين). ثانياً: تحيز القائم بالدراسة (الطبيب النفسي، اخصائي علم النفس، الاخصائي الاجتماعي) ونقص الدقة والموضوعية لديه. هذا فضلاً عن تعاطف من يدلون بمعلومات عن الحالة كالوالدين والأقربين، ولا يخفى ما لذلك من آثار سيئة تخفض من دقة هذه الطريقة وصدقها.

وعلى الرغم من ذلك فإن جوانب النقد هذه لم تجعل العلماء والممارسين يبتعدون عن هذا المنهج تماماً، لأنه - في بعض الحالات - لا غناء عنه ولا بديل له، كما يمكنه أن يزودنا بمعلومات قيمة عن السلوك الانساني،

تعد واعدة في التقدم بمعلوماتنا، وتساعد على اكتشافات تالية.

نموذج لدراسة الحالة

قامت الطبيبة النفسية اليزابيث كوبلر ـ روس E. Kubler - Ross مع مساعديها بدراسة مراحل الاحتضار Dying، فدرست ـ عن طريق المقابلات الشخصية ـ حالة أكثر من مائتي مريض في مرضهم الأخير (المرض المفضي إلى الموت أومرض الموت)، وذلك حتى تعرف المزيد عن المراحل المتأخرة من الحياة بكل ما فيها من قلق وخوف وأمل، ولمعاونة المرضى وهم في أواخر أيامهم على الأرض حتى يقضوا نحبهم بصورة مريحة إلى حد ما. واعتماداً على دراسة هذه الحالات فقد حددت «كوبلر ـ روس» مراحل الاحتضار كما يلي:

١ ـ الانكار والعزلة: حيث ينكر الشخص خطورة حالته.

٢ ـ حالة الغضب أو السخط: لماذا أنا بالذات؟ بالاضافة إلى غيظ يمكن أن يوجه إلى أي شخص وكل انسان.

٣ ـ مرحلة المساومة: وفيها يحاول الشخص أن يقيم نوعاً من الاتفاق أو التسوية مع القدر.

٤ ـ الاكتئاب: وتحدث هذه المرحلة كلما استمر نضوب الطاقة بتطور المرض، حيث يكون لدى المحتضر احساس بالخسارة الكبيرة وبالنهاية المحتومة للحالة.

٥ ـ وبعد أن يمر الشخص بكل هذه المراحل تأتي مرحلة التقبل وينتهي النضال.

ويجب أن ننبه إلى أن هذه المراحل التي حددتها «كوبلر ـ روس» قد نقدت كثيراً.

ويعتمد منهج دراسة الحالة إذن كما رأينا منذ قليل على جمع معلومات مفصلة عن الفرد أو الجماعة، ولهذا المنهج أدوات ووسائل لجمع البيانات

أهمها المقابلة والملاحظة والاختبارات وتاريخ الحالة. ولأهمية الوسيلة الاخيرة نفصل القول عنها في الفقرة التالية.

تاريخ الحالةCase History

تاريخ الحالة هو ترجمة حياة الشخص أو سيرته Biography، وتعد هذه الطريقة مصدراً مهماً للمعلومات بالنسبة إلى علماء النفس الذين يدرسون الأفراد. ومع ذلك فمن الجائز أيضاً أن يكون هناك تاريخ حالة للمؤسسات أو المنظمات الاجتماعية وغيرها، وكذلك بالنسبة إلى مجموعات الأشخاص.

وتتكون تواريخ الحالة غالباً عن طريق بناء السيرة الذاتية للشخص من جديد، على أساس الأحداث والسجلات التي تذكرها. ويعد بناء السيرة الذاتية من جديد أمراً ضرورياً، لأن التاريخ المبكر للأشخاص غالباً ما يكون بعيداً عن اهتمامهم الحالي، إلى أن يظهر لدى هذا الشخص نوع ما من المشكلات، عندئذ تكون معرفة الماضي مهمة لفهم السلوك الحاضر. وقد ينتج عن هذه الطريقة الاسترجاعية تشويه للحوادث أو سهو عن بعضها، ولكنها غالباً ما تكون هي الطريقة الوحيدة المتاحة.

ويعتمد تاريخ الحالة أساساً على المقابلات الشخصية، ولكنه يمكن أن يعتمد أيضاً على منهج الدراسة الطولية Longitudinal، وتتم مثل هذه الدراسة عن طريق تتبع فرد أو مجموعة من الأفراد عبر فترة زمنية ممتدة، مع أخذ قياسات واجراء ملاحظات في فترات دورية، وذلك كأن ندرس عبقرياً فذاً أو مجرماً عاتياً أو مريضاً عقلياً، مجموعات ووحداناً، ومزية الدراسة الطولية أنها لا تعتمد على ذاكرة الأشخاص الذين تجري لهم المقابلة، ولكن لا يخفى ما تتطلبه مثل هذه الدراسة من جهد غير قليل.

ويسمى تاريخ الحالة عندما يستخدم في علم النفس الارشادي أو علم النفس الاكلينيكي: تاريخ الحالة الاكلينيكية، وهو عبارة عن سجلات الارشاد أو العلاج التي سجلها الاخصائيون النفسيون أو المرشدون أو الأطباء النفسيون، وتتضمن هذه السجلات تقارير عن المشكلات والأساليب التي استخدمت في

الارشاد أو العلاج. ويمكن أن تكون هذه التقارير مادة لدراسة مستفيضة من قبل اخصائيين آخرين غير الذين قاموا بتسجيلها، فقد تتضمن معلومات تفيدنا في فهم السلوك. ولكن يجب أن تقبل مثل هذه التقارير باحتراز كبير، نظراً للذاتية والطبيعة غير المضبوطة للملاحظة الاكلينيكية، ويجب أن تختبر المعلومات التي تم التوصل إليها بهذا الأسلوب بأساليب أخرى أكثر تنظيماً كالاختبارات أو التجارب، والتي قد تؤكد ملاحظات المرشد أو المعالج أو تنفيها.

ولمزيد من التفصيل عن منهج دراسة الحالة وأهميته نعرض فيما يلي للدراسة التي قام بها الدكتور عبد الفتاح محمد دويدار حول هذا المنهج.

«دراسة الحالة» مصطلح يستخدم بكثر خاصة في مجال العلوم السلوكية والاجتماعية والانسانية، ليشير إلى الوصف والتحليل الشامل والدقيق لوحدة مستقلة، أيا ما كانت هذه الوحدة (موضوع، شخص، جماعة، حادثة، حالة، ظرف، عملية... الخ). ولا شك أن المعرفة في كل مجال من مجالاتها تتطور تبعاً لتطور طرق البحث في ذلك المجال. وفي كل عصر اهتم العاملون في مجال العلوم والسلوكية والاجتماعية والانسانية بتحديد معالم الطرق والوسائل التي من شأنها الرفع من مستوى مناهج البحث، لا سيما وأن اختلاف العلوم في موادها يستدعي اختلافاً في طرائق بحثها. ويمكن أن نفسر تطور العلم عن طريق بيان دور المنهج العلمي في تحصيله. فتقدم البحث العلمي رهين بالمنهج يدرو معه وجوداً وعدماً، فما تقدم العلم إلا لأن منهجاً اتبع، وما تأخر إلا لغياب هذا المنهج. وأن مشكلة المنهج هي مشكلة العلم في صميمه. ذلك أن شرط قيام العلم أن تكون هنالك طريقة نطوي تحتها شتات الوقائع والمفردات المبعثرة هنا وهناك، بغية تفسير ما قد يوجد بينها من روابط أو علاقات تنظمها قوانين.

ومن الواضح أن ثمت فروقاً بين المنهج في مجموعه والمنهج في تطبيقاته في كل علم على حده حيث تختلف طرق الاستدلال باختلاف العلوم، بل داخل العلم الواحد. وبديهي أننا في كل مرحلة من مراحل البحث العلمي نبدأ دائماً بشيء له طبيعته النظرية وذلك كالفرض أو الحكم السابق أو المشكلة.

هذه الأشياء التي نبدأ بها بحثنا هي التي توجه مشاهداتنا على نحو معين وتساعدنا على انتخاب ما قد تكون له أهمية في نظرنا من بين عدد لا يحصى من الأمور المشاهدة.

وفي إطار الحديث عن المنهج يجدر بنا أن نوضح منذ البداية أن قيمة أي منهج أو صحته تبقى نظرية وذاتية إذا لم يجد من يحسن التعامل معه ويحسن تطبيقه، إذ أنه كثيراً ما يحدث نتيجة للمغالطة وعدم الدقة في التعامل مع المنهج أن يضعف أمل الناس في جدوى المنهج نفسه، ويغيب عنهم أن العيب في طريقة التعامل معه. ويصدق ذلك بوضوح تام على منهج دراسة الحالة ـ الذي نحن بصدده ـ إذ أنه كثيراً ما وجه النقد إلى هذا المنهج بوصفه غير جدير بالثقة وبالتالي غير علمي كمنهج لدراسة سلوك الانسان، وقد استند هذا النقد إلى ملاحظتين هامتين: الأولى، أن البيانات الخاصة بتاريخ الحالة تعتمد على تذكر الحوادث الماضية أو استدعائها إما بمعرفة العميل المبحوث أو بمعرفة الشخص المُدْلي بالبيانات، والاستدعاء كما هو معروف أمر غير دقيق وبخاصة إذا كان مرتبطاً بحوادث وقعت منذ سنوات عديدة. والثانية، أن أي بيان يُعْطى قد يحاط. «بهالة» أو قد يكون متحيزاً مما يؤدي تبعاً لذلك أن يجيء مشوهاً إما شعورياً أو لا شعورياً. وهذه اعتراضات سليمة ينبغي أن تكون في الحسبان عند أخذ تاريخ الحالة أو عند تفسير ذلك التاريخ على حد سواء، بيد أنها ليست من الوجاهة بحيث تؤدي إلى رفض دراسة تاريخ الحالة بوصفة منهجاً علمياً. وعلى المتخصص في علم النفس، بدلاً من ذلك، أن يستخدم كل الوسائل الممكنة لكي يهبط باحتمال الخطأ في هذا المنهج إلى أدنى قدر مستطاع. وهذا ما يضطلع به هذا البحث ويهدف إليه.

تطبيقات ودراسات الحالة في العلوم الاجتماعية والانسانية:

يقوم منهج دراسة الحالة على جمع كل ما يتعلق بالحالة من مشاهدات، أو شواهد لها صلة بالحالة والواقعة موضوع البحث، دون تمييز بين القديم والحديث من هذه المشاهدات، ثم تصنيفها في جداول، وإعدادها للاستقراء والاستنتاج واستخلاص الشواهد الايجابية المؤيدة، والشواهد السلبية، ثم يأتي

بعد ذلك دور التفسير الذي لا يكون باستنباط الأحكام الجازمة مباشرة بل نتوصل إليه تدريجياً عن طريق حذف، أو استبعاد ما لا يتفق مع الحالات التي جمعناها ورتبناها في الجداول، واستبقاء الشواهد الفاصلة، وهي أهم الشواهد في عملية التفسير وعلى ذلك يتبين كيف أن منهج دراسة الحالة يعتمد - إلى حد كبير - على مبدأ الاستقراء الذي نجاوز به حدود ما نعلمه لنحكم على ما لم نكن نعلمه. ومن ثم فإن هذا المنهج يشير إلى فئة أو صنف من البحوث أكثر شمولاً وعمقاً من الدراسات النفسية للحالات الفردية، إذ أنه يتضمن إلى جانب ذلك تحليل الموقف، في كثير من المجالات المختلفة مثل: الادارة الحكومية، وعلم التشريح، والكيمياء الحيوية، وعلم الانسان، ودراسات العمل، والذكاء الصناعي، وعلوم الطب، والطب الاكلينيكي، وعلم الجريمة، والتوجيه والارشاد، والتعليم والتربية، وعلم الشيخوخة، والتاريخ، والعلاقات الصناعية والعمل المهني والحرفي، والدراسات العسكرية، وعلم الادارة، والشخصية، وعلم السياسة، وفلسفة التشريع، والطب النفسي، والعمل الجماعي، وعلم الاجتماع، وعلم النفس، وغيرها من المجالات والعلوم والميادين المختلفة.

ويهتم منهج الدراسة الحالية بجميع الجوانب المتعلقة بشيء أو بموقف واحد على أن يعتبر الفرد، أو المؤسسة، أو المجتمع، أو أي جماعة كوحدة للدراسة، ويتميز أسلوب البحث هذا باهتمام الباحث بحالة واحدة أو وحدة واحدة يدرسها بتعمق ويهتم بجميع جوانبها. وقد تكون الوحدة فرداً أو أسرة أو جماعة أو مؤسسة أو مجتمعاً صغيراً، ويستخدم هذا المنهج عندما يحتاج الباحث إلى معرفة أكبر قدر ممكن من البيانات عن الوحدة الواحدة وخصوصاً في الحالات التي تتطلب معرفة جميع جوانب الوحدة أو تاريخ الحالة إذا كان المعنى بالأمر فرداً. ويقوم هذا التصميم على التعمق في دراسة المعلومات المتعلقة بمرحلة معينة من تاريخ حياة هذه الوحدة، أو دراسة جميع المراحل التي مرت بها. ويتم فحص واختبار الموقف المركب أو مجموعة العوامل التي تتصل بسلوك معين في هذه الوحدة، وذلك بغرض الكشف عن العوامل التي تؤثر في الوحدة المدروسة أو الكشف عن العلاقات السببية بين أجزاء هذه الوحدة. . . ثم الوصول إلى تعميمات عملية متعلقة بها وبغيرها من الوحدات

المشابهة، حيث يقوم الباحث بالتحليل العميق للتفاعل الذي يحدث بين العوامل التي تؤدي إلى التغيير والنمو والتطور على مدى فترة معينة من الزمن، كما أن الوحدة موضع الدراسة قد تكون جزءاً من حالة في احدى الدراسات ويمكن أن تكون هي نفسها حالة قائمة بذاتها في دراسة أخرى.

علاقة منهج دراسة الحالة بمناهج البحث الأخرى:

هناك علاقة تكامل بين دراسة الحالة... وطرق ومناهج وأساليب البحث الأخرى. ففي معظم البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية والانسانية فإن المسح، ودراسة الحالة، يكملان بعضهما بعضاً، وهناك علاقة وثيقة بينهما، تماثل العلاقة بين التحليل العاملي (المعكوس) للأفراد - في المنهج الاحصائي - والتحليل العاملي للمتغيرات، حيث أن دراسة الحالة تتطلب الفحص التفصيلي لعدد قليل وممثل من الحالات، أما طريقة المسح فإنها تتطلب تجميع البيانات الكمية من عدد كبير من المفحوصين.

ومن ناحية أخرى، فإن المتابعة الناجحة لتاريخ حياة أحد الأفراد أو عمليات تطوير احدى الهيئات أو المجتمعات تتطلب مصادر وقواعد البحث الوثائقي أو التاريخي. كما تستخدم وسائل جمع البيانات كالاستخبارات، ومقاييس التقدير، والملاحظة، والاستبار (المقابلة)، وبطاقات الدرجات، والسجلات الواقعية المستقلة، وشهادات وأدله الرواة، وسجلات الحياة، هذا فضلاً عن استخدام الطرق الاحصائية (اللابارامترية)، عندما تكون الحالات مصنفة وملخصة لتكشف عن عدد مرات تكرار حدوث الظاهرة، بالاضافة إلى التطورات والاتجاهات ونماذج السلوك... وهكذا فإن من يستخدم منهج دراسة الحالة يستطيع أن يختبر مواقف وأشخاص وجماعات ونظم اجتماعية بحيث تكون نظرته إليها نظرة كلية.. ومن الممكن أيضاً أن يصل الباحث إلى تعميمات عن طريق دراسة عدد من الحالات وتجميع البيانات والمعلومات عنها بطريقة سليمة كما قد تكشف هذه التعميمات عن عوامل سببية عديدة تؤثر في الموقف الاجتماعي. وبذلك فإن منهج دراسة الحالة ينجح في توضيح وتفسير العوامل الدينامية

الانسانية المؤثرة في الموقف الكلي، ومن هنا كانت أهمية دراسة الحالة والبعد بها عن التجريد وفي فهمها فهماً متعمقاً وشاملاً، من خلال تجميع كل المعلومات المتاحة. وعندما ينتهي الباحث من هذا التجميع المفصل لكل الحقائق الدقيقة عن الشخص، فإنه يتمكن من وضع صورة كاملة ومستمرة لخبرات هذا الشخص وأفكاره وتوجهاته، على مدى فترة معينة من الزمن. ومن ثم يتمكن من أن يقدم لنا تفسيراً لهذه الخبرات والأفكار والتوجهات.

أهمية منهج دراسة الحالة وأهدافه:

يُعرّف الباحث الحالي «منهج دراسة الحالة» بأنه طريقة علمية تتميز بالعمق والشمول والفحص التحليلي الدقيق لأي ظاهرة أو مشكلة أو نوع من السلوك المطلوب دراسته لدى شخص أو أسرة أو جماعة أو مؤسسة مجتمع، بعد فهم الظاهرة فهماً مستفيضاً، بهدف الوصول إلى استنتاجات ومبادىء عامة تصلح لوضع تعميمات تخدم عمليات التشخيص والعلاج والتوجيه والارشاد.

ويرى حامد زهران أن دراسة الحالة وسيلة شائعة الاستخدام لتلخيص أكبر عدد ممكن من المعلومات عن العميل - وهي أكثر الوسائل شمولاً وتحليلاً. وهي منهج لتنسيق وتحليل المعلومات التي جمعت بوسائل جمع المعلومات الأخرى عن الحالة وعن البيئة. وهي بحث شامل لأهم عناصر حياة العميل. وهي وسيلة لتقديم صورة مجمعة للشخصية ككل وبذلك تشمل دراسة مفصلة للفرد في حاضره وماضيه وهي بذلك تصور فعلاً فردية الحالة. وتهدف دراسة الحالة إلى الوصول إلى فهم أفضل للعميل وتحديد وتشخيص مشكلاته وطبيعتها وأسبابها واتخاذ التوصيات الارشادية والتخطيط للخدمات الارشادية اللازمة. والهدف الرئيسي لدراسة الحالة هو تجميع المعلومات ومراجعتها ودراستها وتحليلها وتركيبها وتجميعها وتنظيمها وتلخيصها ووزنها كلينيكياً أي وضع وزن إكلينكي أثقل من الوزن الكلينيكي لعشرات المعلومات الأخرى. وتعتبر دراسة الحالة بمثابة منظر من بعيد، وفكرة عامة شاملة عن الحالة وتشمل كل المعلومات والعوامل والخبرات التي جعلت الحالة على ما هي عليه. أي أنها تشتمل على المعلومات الهامة.

ويذكر أحمد محمد عبد الخالق أن منهج دراسة الحالة قد استخدم بنجاح على يد عالم النفس السويسري الشهير «جان بياجيه» J. Piaget لملاحظة الاستدلال (الاستنتاج) وحل المشكلة لدى أطفاله هو خلال مرحلتي الرضاعة والطفولة. وأطرف استخدام لدراسة الحالة استخداماً معيناً ما قام به عالم النفس الألماني الرائد (هيرمان ابنجهاوس) H. Ebbinghaus (١٨٥٠ - ١٩٠٩) من دراسة لنفسه فاحصاً ومفحوصاً بهدف تحديد منحنى النسيان. كما قامت الطبيبة «اليزابيث كوبلر روس» E. Kubger - Ross مع مساعديها بدراسة مراحل الاحتضار، فدرست عن طريق المقابلات الشخصية - حالة أكثر من مائتي مريض في مرضهم الأخير (مرض الموت) وذلك حتى تعرف المزيد عن المراحل المتأخرة من الحياة بكل ما فيها من قلق وخوف وأمل ولمعاونة المرضى وهم في أواخر أيامهم على الأرض حتى يقضوا نحبهم بصورة مريحة إلى حد ما. واعتماداً على دراسة هذه الحالات، فقد حددت الباحثة مراحل الاحتضار. كما استخدم «سيجموند فرويد» S. Freud هذا المنهج في سؤال مرضاه لاستعادة ذكرياتهم عن خبراتهم ومشاعرهم السابقة، وبهذه الطريقة وبالاستفادة من الوثائق الشخصية والرسائل والمفكرات بعد فحصها وتحليلها للتأكد من واقعيتها وأصالتها، بالاضافة إلى الأساليب النفسية والبيولوجية والاجتماعية فضلاً عن التاريخ الطبي والمحادثات والمقابلات الاكلينيكية تمكن فرويد من رسم صورة متكاملة عن المفحوصين وتعرف على الأسباب الرئيسية التي أدت بالفرد أو الجماعة المفحوصة إلى وضعها الراهن.

ومن ناحية أخرى، فإن دراسة الحالة يمكن أن تفيد في توضيح وتطوير وفهم أفضل لظاهرة اجتماعية، كدراسة السارق لـ «شو» Shaw فلتفسير ظاهرة السرقة قام الباحث بتتبع حياة شخص سارق واحد. فجمع كل ما يتعلق به من معلومات رسمية ثم أخضعه للدراسة الطولية، فترة تاريخية طويلة، وعلى الرغم من أن البحث يظهر وكأنه تاريخ حياة فرد إلا أنه عبارة عن تحليل دقيق لظاهرة السرقة وأسبابها.

وقد تأخذ الدراسة نمطاً يستدعي تجميع بيانات حول أكثر من شخص

كالدراسة التي قام بها «هيلي» و «شملت» على عينة قوامها ألف حدث جانح. وقد استخدم هذان الباحثان منهج دراسة الحالة بالرغم من كبر حجم العينة. وفي بعض الحالات يقوم الباحث بدراسة المجتمع الصغير كمجتمع القرية أو المدينة الصغيرة وتوجد دراسات كبيرة من هذا النوع خصوصاً تلك الدراسات الأنثروبولوجية المتعلقة بوصف أو تحليل الحياة أو العلاقات الاجتماعية كدراسة حامد عمار المتعلقة بالتنشئة الاجتماعية في قرية مصرية ودراسة محمد عاطف غيث بعنوان القرية المتغيرة.

مما سبق يمكن تلخيص أهداف منهج دراسة الحالة فيما يلي:

١ ـ اكتشاف الأسباب الرئيسية للأوضاع الحالية من خلال التحليل الدقيق والوصف الشامل العميق للبيانات والمعلومات.

٢ ـ وضع خطة لتحسين هذه الأوضاع أو تصحيح مسارها.

٣ ـ العمل على تعديل الاتجاهات غير المرغوبة أو تغييرها.

٤ ـ التعرف إلى الحقائق وتسجيلها بموضوعية والقيام بتحليلها بغرض تعلمها وتشخيصها والوصول منها إلى استنتاجات ومبادىء عامة.

٥ ـ تقديم تصور لإمكانية الاستفادة من استخدام هذه الحقائق في العلاج النفسي أو الاصلاح الاجتماعي أو الاقتصادي أو السياسي.

مسلمات وركائز منهج دراسة الحالة:

في كتابه: المدخل إلى الصحة النفسية، يذكر «صلاح مخيمر» أن منهج دراسة الحالة يميل إلى أن يصبح منهجاً مسلحاً «بالمقاييس المقننة» من ناحية (لتحديد طبيعة المشكلة) ومن ناحية أخرى «بالملاحظة الطبيعية» من جانب اخصائي اجتماعي (للتزويد بمعطيات الملاحظة المباشرة في البيئة أو عن البيئة) فضلاً عن أنه يحصل على معطياته من مصدرين أساسيين يمثلان لب منهج دراسة الحالة وهما: «تاريخ الحياة» أقوالاً للشخص في المقابلة الشخصية، و «الملاحظة المباشرة» للشخص في هذا الموقف الحيوي. وبذلك يصل منهج دراسة الحالة إلى الوحدة الكلية التاريخية والوحدة الكلية الحالية، ومن ثم

يتمكن من الكشف عن الصراعات الأساسية الدينامية عند الشخص، كما يتمكن من إعادة بناء الوحدة الكلية للشروط الحاكمة للسلوك موضوع الدراسة. وبذلك يمكن تحديد الأسباب المسؤولة عن المشكلة واقتراح وسائل للتقويم.

ولمنهج دراسة الحالة ثلاث مسلمات هي:

١ ـ التصور الدينامي للشخصية: بمعنى أن ننظر إليها وإلى المسالك التي تصدر عنها على أنها نتاج تفاعل الأجهزة المختلفة، ونتائج الصراع بين القوى المختلفة.

٢ ـ النظر إلى الشخصية كوحدة كلية حالية في صلتها بالعالم وعدم اغفال كافة الاستجابات التي تصدر عن الشخص من حيث هو كائن عياني مكتمل مشتبك في موقف.

٣ ـ النظر إلى الشخصية كوحدة كلية زمنية، تتضح في ضوء تاريخ حياة الشخص وتوجهاته نحو المستقبل.

وينبثق عن هذه المسلمات ركيزتان أساسيتان هما:

١ ـ ملاحظة السلوك على نحو يسمح بتبين الوحدة الكلية الحالية للشخصية في استجابتها للموقف النوعي الذي هو موقف الفحص أو الدراسة.

٢ ـ الحديث الذي يتيح لنا من المعطيات التاريخية ما يسمح بتحديد مكانة المعطيات الحاضرة من اطارها التاريخي، ومعنى ذلك أن هذه الركيزة تحاول رسم حياة الشخص، وهي تصل إلى ذلك إما عن طريق الاستجواب وإما عن طريق المحادثة الحرة الطليقة التي لا تتقيد بخطة مسبقة.

وهكذا يفوق تاريخ الحالة، كوسيلة مفردة الفحص الاكلينيكي في أهميته. ذلك أنه الطريقة الوحيدة التي يستطيع المتخصص في علم النفس بوساطتها أن يصل إلى فهم نمو السلوك، ذلك أن الاستبصار النفسي بطبيعة أية مشكلة لا يمكن أن يتحقق إلا بمعرفة القوى التي أثرت في الشخص بعلاقاتها الزمنية، والتي استجاب لها على هذا النحو الذي جعل منه ما هو عليه اليوم.

وإن المتخصص الاكلينيكي ليدرك، عند أخذ تاريخ الحالة أو عند

تسجيله إن استدعاء الحوادث قد يكون غير دقيق فيلزم الحذر دائماً ويقف موقف النقد الصامت للبيانات التي يدلي بها إليه، يراجعها ويمحصها من أكبر قدر مستطاع من وجهات النظر مترقباً ما يؤيد تماسكها أو عدم تماسكها فيما يسمعه من بيانات. ويستطيع الباحث المتمرس أثناء المراحل الأولى من المحادثة التي تستهدف جمع الحقائق أن يُكوِّن فروضاً خاصة بالأسرة والعلاقات بين الوالدين والعلاقات بين الأخوة والحالة الاقتصادية أو غيرها من العوامل التي يحتمل أن تكون سبباً. بيد أنه إذ يقيم هذه الفروض إنما يضعها كتجربة خاضعة لعملية مستمرة في المراجعة والتعديل أثناء المحادثة، وبهذه الوسيلة لا يصبح الخطأ في رواية حادثة واحدة أمراً ذا بال، إذ أن اختبار صحة الفروض يصبح في هذه الحالة غير متوقف على صحة واقعة واحدة بل على العلاقة بين مجموعة من الحوادث. وهذا أمر من العسير أن يزيف.

وتتوقف البيانات اللازمة لفهم أية حالة، إلى حد ما في الأقل، على المشكلة موضع البحث، ومن قبيل المثال لذلك أنه لا قيمة للحصول على تقرير مفصل عن الحالة البدنية والعقلية للجدود من ناحيتي الأب والأم - وللأعمام والعمات والأحوال والحالات لطفل أحيل إلى العيادة بسبب قضم الأظافر أو مص الابهام أو التبول اللاإرادي، بينما تصبح هذه البيانات جد هامة وضرورية إذا كان سبب إحالة الطفل تخلفه الدراسي أو اصابته بنوع أو آخر من النوبات ومن هنا لم يكن أي بيان لكتابة تاريخ الحالة أو لتسجيله يزيد عن كونه توجيهاً وحسب، وهو على هذا النحو قد لا يكون كافياً في بعض الحالات وقد يكون في بعضها الآخر كثير الاسهاب ثم تكون البيانات التي يتضمنها غير ملائمة في حالات أخرى.

والمحادثة هي احدى الأدوات الهامة جداً التي يستخدمها المتخصص الاكلينيكي، لأنه يعتمد عليها في كثير من البيانات التي يحصل عليها ولأنه يجري بوساطتها كثيراً مما يقوم به من قبيل «العلاج». ومن أجل ذلك كان من أهم الأمور تنمية فن المحادثة والوصول به إلى أكبر قدر من التهذيب ولتحقيق ذلك هناك عدة قواعد ينبغي أن تتبع بدقة منها:

أولاً: ينبغي أن يكـون المتخصص الاكلينيكي على اهتمـام أصيـل بمصلحة عميله وينبغي أن ينطوي على قدر من دفء الشعور ومن الفهم يستطيع العميل فوراً أن يدرك ما فيه من صدق واخلاص.

ثانياً: ينبغي أن يجيد المتحدث الاكلينيكي فن الاصغاء وأن يكون راضياً عن اتاحة الفرصة كاملة، وغير مقيدة للعميل للتعبير عما بنفسه بدون اقحام آرائه أو رغباته أو نظرياته، وليس معنى هذا أن يكون مجرد آلة سلبية، فإن الذي يجيد الاصغاء لهو الذي يستطيع بأسلوبه واتجاهه، أن يقنع عميله بمدى اهتمامه وتقديره الأصيل بما يروى له.

ثالثاً: أن المتحدث الاكلينيكي الماهر دقيق الملاحظة في الوقت نفسه للسلوك بيد أنه برغم ما ينبغي أن يتصف به من دقة الملاحظة، يتعين في الوقت نفسه أن يكون حذراً، إذ ليس أسهل - إذا لم توجد أدلة موضوعية - من الخطأ في التفسير. ومن هنا ليس للمتخصص الاكلينيكي أن يثق في صحة استنتاجه إلا بعد دراسة مدققة ومران كبير في ربط ما يرى من نشاط أو يسمع من عبارات، بمعان أو أغراض معينة، ثم مراجعة تفسيراته واعادة مراجعتها مراراً.

رابعاً: أن المتحدث الماهر ينبغي أن يكون على استبصار بدوافع سلوكه، ينبغي أن يكون مدركاً لحدوده وقدراته وأن يكون قادراً على تعويضها بوسيلة ما من الوسائل المقبولة اجتماعياً.

ولقد كان «الرازي» * يؤمن بأهمية دراسة الحالات المرضية دراسة تحليلية لتفهم ما تتضمنه من العلاقات وما تدل عليه الأعراض، فضلاً عن اهتمامه بتاريخ المرض. ومما يؤكد أن الرازي كان يهتم بالاستدلال من أحوال المريض عامة على ما يشكو من مرض، قوله: «استخرج سبب الوجع من التدبير والسن والزمان والمزاج» أو بعبارة أخرى «انظر إلى التدبير وحال البدن والنوم واليقظة»، ويضيف الرازي إلى ذلك ضرورة الانصات إلى المريض وهو يعرض

(*) هو أبو بكر محمد فخر الدين الرازي الطبيب الفيلسوف، القائل: «أنا لا أسمي فيلسوفاً إلا من كان قد علم صنعة الكيمياء، لأنه قد استغنى عن التكسب من أوساخ الناس وتنزه عما في أيديهم ولم يحتج إليهم» (طبقات الأطباء جـ ١ ص ٣١٣).

شكواه، والاستفسار عن بيئه وأحوال معيشته ثم ملازمته وملاحظة ما يطرأ على أحواله من تغير. فيقول الرازي: «من أبلغ الأشياء فيما يحتاج إليه في علاج الأمراض بعد المعرفة الكاملة للصناعة، حسن مساءلة العليل، وأبلغ من ذلك لزوم الطبيب العليل وملاحظة أحواله، لأن من المرضى من لا يحسن أن يعبر عما به». وبذلك يمكن الاستدلال بالمعلوم عن المجهول أو بعبارة أخرى قياس الغائب على الشاهد وهكذا يتبين بجلاء مهارة الرازي ودقة ملاحظاته وغزارة علمه وقوة منطقه في استخراج النتائج من معطيات الفحص الاكلينيكي وحسن ادراكه للدلالات.

القواعد الأساسية لدراسات الحالة النفسية:

وتوجد ست قواعد أساسية لا بد منها لاعداد دراسة الحالة النفسية وهذه القواعد هي:

أولاً: الدقة والأمانة في وصف الحالة، وأن يكون بيان وتقرير ووصف الباحث للشخص صادقاً من حيث حياته وظروفه وأن يكون دقيقاً فيما يتعلق بالتفاصيل. والبرهنة بالحجج المنطقية على أي حقيقة واقعية أو حادثة خاصة لها صلة أو أهمية بالظاهرة موضع الدراسة والابتعاد عن التكلف والذاتية، وعدم الالتجاء إلى استخدام العبارات المنمقة. ولعل هذه القاعدة هي أكثر القواعد أهمية.

ثانياً: يجب أن تكون أهداف وموضوعات دراسة الحالة واضحة وصريحة لا لبس فيها ولا غموض: حيث أن دراسات الحالة تتغير في محتواها وتنظيمها اعتماداً على الأغراض والغايات التي صممت الدراسة من أجلها.

ثالثاً: يجب أن تشتمل دراسة الحالة على تقييم لما تم انجازه من الأهداف وما تحقق من الغايات ووصف العوامل والأسباب التي حالت دون تحقيق بقية الأهداف. فليس من شك أنه قد لا يكون في الامكان بحث كل العوامل النفسية والبيئية التي تبدو مرتبطة بدراسة الحالة أو قد لا يكون ممكناً فهم الشخص على نحو مرض وبالتالي لا ندرك المراد من سلوكه.

رابعاً: إذا كان الاستعلام من الأحداث الواقعية التي تمس جوانب انفعالية عميقة وجوهرية في حياة الشخص، يعالج نقطة هامة في دراسة الحالة فإنه يمكن عندئذ تنفيذ خطة الدراسة بدقة، بوساطة شخص مدرب تدريباً عالياً ومزود بالأدوات التي تساعده على تحقيق الأهداف؛ وتمكنه من الاتصال بالبيئة والمحيط الذي يحتوي الحالة حتى يستطيع تجميع الأدلة المطلوبة لتأييد شهادة الشخص وروايته والتأكد من صدقها، عن طريق التفكير الناقد وفهم العلاقات والمتعلقات بربطها بمعلومات مشتقة من مصادر أخرى. ولا شك أن التنظيم أساس نجاح دراسة الحالة فضلاً عن أنه يساعد على التقليل من احتمالات أخطاء الصدفة.

خامساً: يجب النظر إلى الحالة أو الشخص على ضوء علاقته ببيئته ومحيطه المادي والاجتماعي بما في ذلك قيمه واتجهاته ونظام حياته وتوجهاته. بحيث يمكن التعرف إلى العوامل النفسية والموقفية التي تحكم علاقاته بمن حوله وأسلوبه في التكيف والتوافق مع محيطه.

سادساً: يجب كتابة تقرير الحالة بموضوعية وبأسلوب واضح ولغة مفهومة ومباشرة دون تطويل ممل أو اختصار مخل، وبحيث يصف التقرير الحالة موضع الدراسة أصدق وصف ويعبر عنها أصدق تعبير. ويعتمد طول تقرير الحالة على غرض البحث وأهدافه وطبيعة المشكلة والمصادر المتاحة للباحث فضلاً عن قدرات الباحث ومهاراته وصفات شخصيته.

وهناك عدد من المعايير القياسية العلمية والتخصصية التي تتخذ كمنهج تحكمي أو مرجعي عن الخطوات الاجرائية لدراسات الحالة.

الخطوات الاجرائية للمنهج التحكمي:

أسفرت الدراسات المستفيضة لحالات متنوعة عن الوصول إلى خطوات اجرائية منهجية لتمييز هذا المنهج بتحديد عشر خطوات اجرائية تكشف عن مدى تعقد، وصرامة المنهج الذي يتصدى أو يهتم بدراسة الحالات الفردية، والقوانين العامة، التي تحكم هذا المنهج، وهذه الخطوات هي:

١ ـ تحديد المشكلات والقضايا الأولية بأقصى درجة من الدقة والوضوح.

٢ ـ تجميع المعلومات بلغة مفهومة تعبر عن لغة البيئة أصدق تعبير.

٣ ـ فحص البيانات السهلة والواضحة، قبل غيرها من المعطيات الصعبة والمعقدة.

٤ ـ استنباط تفسيرات وتعليلات حدسية، تكون معتمدة وقائمة على أساس ما هو متاح من الأدلة والحجج والبراهين، شريطة أن تكون متسقة، ومتفقة مع بعض الشواهد وغير متعارضة مع شواهد أخرى.

٥ ـ استكشاف الأدلة الكافية. وقد يكون الدليل مباشراً أو غير مباشر ولكن يجب أن يكون مقبولاً أو مسلماً به، أي بديهياً، ووثيق الصلة بالموضوع أي مناسباً ومتعلقاً به، وأن يكون الدليل قد تم الحصول عليه من مصادر كافية موثوق بها.

٦ ـ يجب فحص الدليل ومصادره، فحصاً محكماً ودقيقاً، وكذلك الأمر فيما يتعلق بالشهادة الشخصية وأدلة الرواة.

٧ ـ يجب أن يكون هناك سؤالاً أو تحقيقاً انتقادياً حاسماً وفاصلاً وقاطعاً، عن منطق البراهين والحجج التي تطالب بحسم القضايا وحل المشكلات.

٨ ـ من المحتمل أن تكون بعض البراهين غير ملائمة، في حين أن بعضها الآخر سوف يكون ملائماً ـ أو على الأقل ـ مقنعاً لذلك يجب انتخاب أكثر التفسيرات اتفاقاً مع الدليل والبرهان.

٩ ـ يجب الاستدلال من المعلوم عن المجهول، ومن ثم يجب استنباط خطة العلاج أو الارشاد.

١٠ ـ يجهز تقرير الحالة ويتم اعداده بصيغة علمية تخصصية ويجب أن يسهم هذا التقرير في اثراء فهم الحالة فهما مستفيضاً يساعد على تطبيق المبادىء التي أسفر عنها التقرير على الحالات المشابهة. هذه هي أهم

الخطوات والمراحل، وبذلك يمكن التغلب على مشكلتي التعميم والعلية أو السببية بوصفهما أبرز مشكلات منهج دراسة الحالة.

محتويات وتنظيم دراسة الحالة:

القواعد الأساسية والخطوات الاجرائية السابق ذكرها تصف ما يجب أن يكون عليه المنهج في دراسة الحالة، ولكنها لا تحدد أو تعين أنواع المعلومات والبيانات التي يجب أن تشتمل عليها دراسة الحالة.

والجدير بالاشارة أن ما يجب اغفاله أو تسجيله من معلومات في تقرير الحالة يتعين أن يكون واضحاً في التقرير ذاته. بمعنى أن يتضمن جوهر تقرير الحالة وصفاً وتحليلاً للمشكلة (أو المشكلات) التي صممت أو أجريت الدراسة من أجلها، فضلاً عن التوصيات المقترحة بناء على تحليل الحالة. ولا يتأتى ذلك إلا من خلال خلفية علمية واسعة تشتمل على المعلومات الهامة والاعتبارات لمثل هذه القضايا الرئيسية وهي معلومات علمية واعتبارات مهنية وتقنية ومنهجية، ينبغي توافرها في تقارير الحالة عند الدراسة النفسية للحالات الفردية.

ومن هذه المعلومات الجوهرية ما يلي:

١ ـ الهوية الشخصية: ويُقصد بها كينونة الفرد موضع الدراسة، ويتضمن ذلك بيانات عن: اسمه وعنوانه وعمره وجنسه وهيئته الطبيعية.

٢ ـ تاريخ حياة الحالة: وظروفها الحالية، وتوجهاتها، والتوقعات المستقبلية لها، بما في ذلك توضيح لأهم النشاطات الروتينية والممتلكات المادية والصحة الجسمية العامة، والأحداث الهامة في حياة الحالة.

٣ ـ الصفات والخصائص النفسية المميزة للحالة: الاستجابات، والدوافع والاتجاهات، والانفعالات، والقدرات، والاستعدادات، والقيم الدينية والخلقية، والشمائل والمآثر والفضائل والمبادىء التي يعتنقها الشخص وتقوم بدور في تشكيل سلوكه وصورته عن ذاته.

٤ ـ الحياة الاجتماعية للحالة: أي الوضع الاجتماعي والمدني للشخص

ودوره ومكانته، وعلاقاته الاجتماعية بمحيطه وبيئته،مع توضيح رؤية المفحوص لمعاني الولاء والوفاء والانتماء والاخلاص لأسرته وعشيرته ومجتمعه.

٥ ـ الوصف الدقيق لطبيعة ونوع العلاقات المتبادلة بين الباحث والمبحوث ورسم صورة واقعية واضحة لحدود هذه العلاقة.

٦ ـ نسق القيم لدى المبحوث وكذلك الأحكام القيمية، التي توجه سلوكه، وتهيمن على تصرفاته.

٧ ـ الاتفاق بين الباحث والمبحوث عن أهم المشكلات الرئيسية التي بجب عرضها لتكون موضع الاهتمام في البحث وتوضيح الأهداف المنشودة وتحديد الزمن اللازم لدراسة الحالة.

٨ ـ التفسير التفصيلي للشواهد والأدلة والبراهين التي تصف وتحلل القضايا الخاصة بالحالة والتوثيق المرجعي لها، واثبات الحجج القائمة عليها.

٩ ـ يجب عدم الاسراف في استخدام المصطلحات الفنية المعقدة والاقتصار على المصطلحات العلمية والمهنية التي تستخدم لمزيد من التوضيح في تمثيل القضايا الرئيسية للحالة، ويسهم في وصفها وصفاً شاملاً ودقيقاً.

١٠ ـ لا بد أن يتسق عرض نتائج دراسة الحالة وكذلك التوصيات والحلول المقترحة والاستنتاج الختامي، مع المقدمات التي ظهرت في الدراسة، وذلك للبرهنة على الاطراد القائم على الاستقراء الذي تبرزه الخبرة الحسية.

١١ ـ إذا كان تقرير الحالة كبيراً جداً فإنه يستحسن أن يُذَّيل بالملاحق والملخصات والمذكرات والمراجعات، للاطلاع عليها عند الضرورة.

١٢ ـ لا بد من التأكد من مراجعة الأدلة والبراهين المتمثلة في القضايا الرئيسية للحالة، ومطابقتها على النتائج المستخلصة وتوضيح علاقتها بالتوصيات المقترحة.

١٣ ـ من الضروري أن يتضمن تقرير الحالة بياناً بالطرق والمناهج والأساليب والأدوات المستخدمة في اجراء الدراسة وكذا مذكرة عن بيئة الحالة

(الظروف المحيطة بها، والأوضاع والظروف الاجتماعية التي تسببت في وصول الحالة إلى ما هي عليه، كذا العوامل المؤثرة على مستقبلها) بالاضافة إلى أي تحفظات أو احتياطات، أو مضامين، أو تعليقات، تبدو مناسبة أو ملائمة في تقرير ووصف الحالة.

١٤ - يجب أن تقدم خلاصة الدراسة بياناً مختصراً ومبسطاً عما تدور حوله دراسة الحالة.

١٥ - كما يجب أن يشتمل ملخص الدراسة على تقرير مختصر عن المشكلة والمناهج المستخدمة في بحثها، وأهم نتائج الدراسة والتوصيات والتنبؤات، وذلك بتوضيح الحقائق ومحاولة الاستفادة منها بأكبر درجة ممكنة.

١٦ - وأخيراً تذيل الدراسة بالشكر لمن أسهم فيها، وبقائمة المراجع والمصادر المستخدمة في جمع البيانات.

وبعد أن ينتهي الباحث من دراسة الحالة، وحتى يكون على ثقة واقتناع بها عليه أن يقوم بمراجعات نهائية، بموضوعية يستهدف منها توجيه بعض التساؤلات إلى ذاته، ومن أهم ما يتساءل عنه الباحث المدقق الذي يتحلى بالموضوعية والأمانة العلمية ما يلي:

(أ) هل التقرير الذي أعده عن دراسة الحالة يحقق أهداف البحث وغاياته؟

(ب) هل يستوفي التقرير الشروط المنهجية والمصطلحات والتعبيرات المرجعية ولا يتضمن حذفاً أو اسقاطاً أو اهمالاً لأمور أو أشياء أو موضوعات أو أحداث هامة وخطيرة؟ . . . أو بمعنى آخر، هل التقرير يصف الواقع تماماً ويعبر عنه أصدق تعبير؟.

(جـ) هل تخلى الباحث عن ذاتيته، وحاول أن يتحلى بالدقة والأمانة والموضوعية، ولم ينفرد برأيه الشخصي، بل أدمج آراء أخرى مستقلة واستعان بأفكار متعددة؟.

(د) هل أعطى الباحث الوزن المناسب لحجم كل مادة تفصيلية أو حادثة هامة؟.

(هـ) هل مصادر الأدلة وطرق جمع بيانات البحث، محددة وواضحة؟

(و) هل الأدلة والشواهد والبراهين والحجج قوية وواضحة ومحددة ومقنعة بحيث يمكن الاعتماد عليها في الاستدلال والاستنتاج؟.

(ز) هل تتفق نتائج الدراسة مع المقدمات؟ وهل تتفق التوصيات مع النتائج؟. وهل تمكن الباحث من وضع التبريرات والتفسيرات المناسبة لنتائج بحثه بما لا يتعارض مع الواقع العملي أو الاطار النظري الذي تبناه؟.

(ح) هل الأدلة ومصادرها مفهرسة بدقة، بحيث يمكن لباحث آخر الرجوع إليها واستخدام المعطيات والبيانات الأصلية في بحث أو تحليل آخر سواء للحالة نفسها أو لحالات مشابهة؟.

نظرية عامة لدراسات الحالة النفسية:

هذه النظرية هي خلاصة جهود العلماء الذين اهتموا بتحسين منهج دراسة الحالة. ويحدد ويلنسكاي (Wilensky, 1983) أربع قواعد أساسية يمكن صياغتها بلغة رزمية ـ في صورة مبادىء عامة وهذه القواعد الأربع تكون بمثابة نظرية عامة لدراسات الحالة النفسية وكتابة التقرير:

القاعدة الأولى:

تشير هذه القاعدة إلى أن السلوك (متضمناً العمليات النفسية والفيزيولوجية) دالة أو وظيفة للتفاعل بن الشخص والموقف. ومن ثم فإنه يمكن تنقيح أو اعادة كتابة هذه القاعدة على النحو التالي:

دراسة الحالة ← شخص + موقف + نتيجة (حصيلة)

Case - study → person + Situation + Outcome

وهذه القاعدة يمكن اعادة صياغتها برموز معينة تساعد على تذكرها وتصلح للنمذجة الآلية بعد توضيحها في صيغة رمزية بطريقة أكثر عمومية ويمكن اقتراح الرموز الآتية للقاعدة الأولى:

Rule 1:

Pi X Sj ------ Bij

حيث إن :

ن = ش × م (النتيجة دالة للتفاعل بين شخص وموقف)

ش = Pi ترمز إلى استقلالية الشخص Particular Person

م = Sj ترمز إلى استقلالية الموقف Particular Situation

ن = Bij ترمز إلى المحصلة السلوكية Behavioural Outcome

الاشارة × ترمز إلى التفاعل بين ش، مSi & Pi

وتؤكد هذه القاعدة بصورتها السابقة أن توافر معلومات عن أي عنصرين من العناصر الثلاثة لدراسة الحالة Pi. Sj and Bij من الضروري أن يلقى الضوء على حالة العنصر الثالث (أي نستدل من المعلوم على المجهول). فمثلاً الحصول على معلومات عن الشخص وطريقة سلوكه يعطي اشارة أو علامة أو أمارة عن نوع الموقف الذي يحتوي الشخص، كما أن الحصول على معلومات عن الموقف واستجابات الشخص أو ردود أفعاله وتوجهاته السلوكية (Bij) يعطي علامة أو مؤشراً أو دليلاً عن خصائص الشخص وصفاته (استعداداته، قدراته، حالته النفسية والعقلية)... وهكذا فإن: ش × م = ن، ش × ن = م، م × ن = ش.

القاعدة الثانية :

تؤكد هذه القاعدة أن المفحوص (المبحوث) في دراسة الحالة يجب أن يكون واضح الهوية كانسان له كينونته وشخصيته الفريدة المتميزة التي تجعله يسلك بطريقة معينة، يمكن وصفه من خلالها:

Rule 2:

Person → Identity + Description

أي أن :

الشخص ← وحدة + وصف تصويري

القاعدة الثالثة :

تؤكد هذه القاعدة على أن دراسة الحالة تبحث في مشكلة انسانية، بما في ذلك ما يواجه المفحوص من ضغوط وتحديات متنوعة، ومواقف عصبية، وأزمات وتوترات ومؤثرات، تفرض على الشخص استجابات سلوكية معينة تتعدل أو تتحدد أو تتجه وجهة معينة وفقاً لاحتمالات التأثر في الوقت المناسب. أي أن هذه القاعدة تشير إلى تنوع السلوك على ضوء المواقف والظروف والاحتمالات :

Rule 3:

Situation → Constraints + Opportunities + Contingencies

أي أن : الموقف ← قيود + فرص + احتمالات

القاعدة الرابعة

هذه القاعدة تكشف عن الطريقة التي يمكن التعرف من خلالها إلى الأساليب المتنوعة التي يستجيب بها الشخص المفحوص للموقف تبعاً لأولوياتها وأهميتها في السيطرة على الموقف، مما يؤثر في تغيير الشخص ذاته (يصبح الشخص أكثر خبرة، أو أكثر قلقاً، أو أقل دافعية. . . الخ) كما تؤثر في تغيير الظروف البيئية أيضاً (تصبح البيئة أكثر غنى أو أكثر فقراً، تزداد أو تنقص علاقات الود والصداقة بين الناس. . . وهكذا).

Rule 4:

Outcome → Changes in Person + Changes in situation

أي أن : النتيجة أو المحصلة ← تغيرات في الشخص + تغيرات في الموقف

ويُستدل من ذلك على أن دراسة الحالة تهتم بسلسلة الأحداث المترابطة في الحياة الواقعية وأن هناك علاقات تفاعل بين هذه الأحداث يمكن تحليلها إلى عدد أصغر من المواقف التي يمكن دراستها بدقة بوساطة تصميم علمي يتضمن التسلسل والوضوح والتنظيم والتكامل والاعتدال. وهذا من شأنه أن يعزز هذه النظرية على ضوء نتائج الدراسات الامبيريقية التي يمكن أن تمدنا

بعدد من المسلمات والبديهيات لهذه النظرية. فمثلاً دراسة بعض حالات الاغتصاب ترتبط مع موضوعات أو أحداث أخرى مثل: تعاطي الكحول، وفقدان الثقة والمغريات الجنسية، والمقاومة وفقدان القوة وغيرها... وهذه كلها مواقف مرتبطة بظاهرة اجتماعية معينة، فعندما تنجح دراسة الحالة في الكشف عن الظروف المحيطة بالأحداث المختلفة وإماطة اللثام عنها فإنها بذلك سوف تسهم في تقديم خدمات جليلة في مجالات مختلفة ومتعددة عن طريق ما يتيحه منهج دراسة الحالة من معلومات وبيانات قد يصعب الحصول عليها بوساطة أي منهج آخر... وخاصة وأنه لا يوجد منهج يضمن أو يكفل تماماً صدق نتائجه أو صحتها لا سيما في المجالات الاجتماعية والانسانية.

وتتخلص هذه النظرية إلى عدد من المبادىء الأساسية أهمها)

١ ـ يجب أن تشتمل دراسات الحالة على بيان بالعمليات والمواقف التي يمكن وفقاً لها بناء تصميم الدراسة واجرائها وتصويرها وتوضيحها وفهمها وجدواها في الممارسة.

٢ ـ يجب أن تبرز دراسات الحالة أهميتها وذلك عن طريق دراسة الموضوعات والمواقف الحيوية التي تصلح للتعميم وتشجع الناس على فهمها والسعي لاستيعابها.

٣ ـ ينبغي أن تكون مواد الحالة منظمة ومنطقية وخاصة بالحالة نفسها لا بأشياء أو موضوعات أخرى بعيدة عنها.

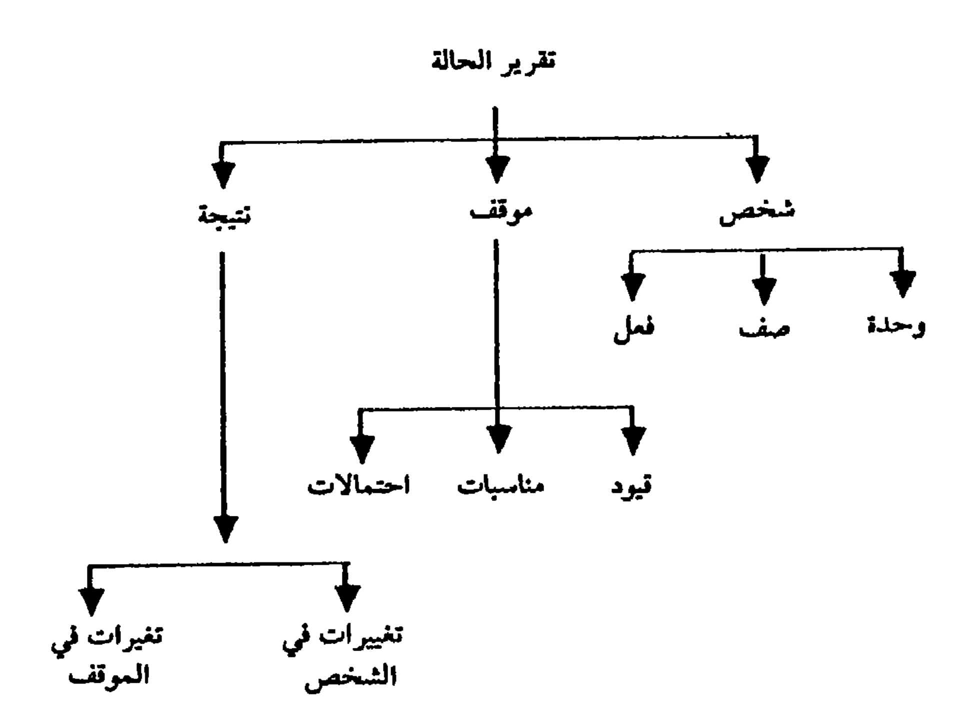
٤ ـ لا بد من اعادة دراسة الحالة للظاهرة نفسها باستخدام مناهج وطرق وأساليب وأدوات أخرى، ومطابقة النتائج في كل مرة للتحقق من صدقها.

٥ ـ يجب أن تصور الدراسة فردية الحالة، وتثبت بالأدلة والبراهين ـ الأجزاء العديدة لدراسة الحالة عموماً متكاملة ومتحدة وتقدم صورة مجمعة للشخصية ككل لا يتجزأ.

٦ ـ ينبغي أن توضح الدراسة كيف يمكن استنتاج معنى شامل ودقيق للموقف العام للحالة ككل بدون لبس أو غموض.

٧ ـ ينبغي الحذر من عدم الخلط بين تقرير الحالة والحالة ذاتها، فالحالة نفسها تعبر عن المفحوص ذاته وموقفه المشكل كما يراه في العالم الواقعي. أما تقرير الحالة فهو عرضة للخطأ، ويمثل تصويراً جزئياً لأساليب الحياة في عالم الواقع لأنه يختص بظاهرة أو موضوع معين.

٨ ـ تتم كتابة تقرير الحالة وفقاً لبناء هرمي تدرجي يمثله الشكل الذي يصور التخطيط البياني للبناء الهرمي التدريجي لتقرير الحالة.



تخطيط بياني يمثل البناء الهرمي التدرجي لتقرير الحالة

نموذج تطبيقي لدراسة حالة واقعية في المجال الإكلينيكي

تمهيد:

يقوم الإخصائي النفسي في علم النفس الإكلينيكي بتجميع أكبر قدر من المعلومات والبيانات ويصنفها للوصول إلى حكم بإزاء حالة معينة، وذلك في حدود ما يتاح له من وقت، وعلى ضوء ما يتوافر له من مصادر لجميع البيانات وبعض هذه المعلومات يحصل عليها مباشرة من خلال المناقشة مع الحالة نفسها وتتضمن هذه المعلومات مدى إدراك العميل «المريض» لطبيعة مشكلاته وطبيعة الظروف التي يعيشها، ومشاعره واتجاهاته ورغباته وأهدافه وتطلعاته وطموحاته... الخ. وفضلاً عن ذلك، فإن الإخصائي النفسي الإكلينيكي يلجأ في كثير من الأحيان إلى جمع معلومات عن الحالة من مصادر أخرى مثل: الأطباء والمدرسين والآباء والأمهات والأزواج والزوجات والأقارب والأصدقاء والزملاء وغيرهم، كما يحتاج غالباً إلى تطبيق اختبارات ومقاييس نفسية معينة للحصول على بيانات ومعلومات خاصة بمستوى الذكاء أو القدرات أو الاستعدادات أو الميول والاتجاهات الخاصة وسمات الشخصية، كما يحاول الإخصائي أن يتعرف إلى التاريخ الاجتماعي والتطوري للحالة، لكي يستطيع فهم الخبرات الخاصة المبكرة التي آلت بالحالة إلى وضعها الراهن.

وليس من شك أن فهم مشكلات المريض ـ أي مريض ـ سواء أكان من الأطفال أم الراشدين؛ من ذوي الاضطراب المعتدل أو الاضطراب الخطير، يتطلب فهماً للأحداث الجوهرية أو المهمة في حياة الحالة، حتى يتمكن الإخصائي النفسي من إماطة اللثام عن جوهر مشكلة العميل واكتشاف أسبابها

المختلفة، وذلك من خلال فحص التشابهات والاختلافات بين وجهات النظر التي استمع إليها من العميل ذاته أو من مصادر أخرى. ومن ثم، فإن منهج دراسة الحالة يسعى ـ بقدر الإمكان ـ إلى تطوير فهم شامل للفرد، والعلاقات المتبادلة بين ماضيه وحاضره في بيئته الاجتماعية، ويتطلب إنجاز مثل هذا الفهم تكامل المعلومات من الاستجابات الحالية للفرد، ومن خبراته الماضية ومن نتائج الاختبارات النفسية المتنوعة، بالإضافة إلى المعلومات التي يتم الحصول عليها من الأشخاص الآخرين ذوي الأهمية في حياة الفرد. وعندئذ تدمج هذه البيانات والمعلومات بطريقة فنية في تقرير شامل متكامل، وهي عملية تحتاج إلى مهارة عالية وخبرة ودراية كافية.

تطبيق عملي لمنهج دراسة الحالة

أمكن للباحث أن يحصل على إحدى الحالات من بين المرضى المترددين على إحدى العيادت الطبية الخاصة بالإسكندرية.

وبعد الحصول على البيانات الشخصية بالحالة من واقع سجلات العيادة، قام الباحث بمقابلة ولي أمر الحالة «الطفل»، ثم قام بمقابلة الطفل نفسه، وأجرى معه عدداً من الجلسات النفسية التي تخللها تطبيق ثلاثة اختبارات نفسية لقياس بعض الجوانب المعرفية والوجدانية لدى الطفل «الحالة» خاصة فيما يتعلق بمستوى الذكاء وحالة القلق وسمة القلق، وذلك بهدف الكشف عن الجوانب الخفية لدى الحالة، والتي قد يصعب اكتشافها من خلال الجلسات النفسية أثناء المقابلة الشخصية. وفيما يلي عرض تفصيلي لما اتبعه الباحث في دراسة هذه الحالة.

أولاً: بيانات شخصية عن الحالة:

الإسم: أ. م. ح.

النوع: ذكر.

السن: ١٤ عاماً.

المهنة: تلميذ بالصف الثاني الإعدادي بإحدى المدارس الحكومية بالإسكندرية.

مهنة الأب: موظف بمؤهل متوسط بإحدى شركات القطاع العام.

مهنة الأم: ربة بيت، لا تحمل أية مؤهلات، ولكنها تقرأ وتكتب.

عدد الأخوة والأخوات (الأبناء) في الأسرة: ثلاثة. ترتيب الطفل «الحالة» في الأسرة: الأول.

ثانياً: موضوع الشكوى وأسباب اللجوء إلى العيادة النفسية:

حضرت الأم (٤٢ سنة) إلى العيادة النفسية تشكو سوء حال ابنها، قائلة إنه أكبر أخوته، ويبلغ من العمر نحو أربعة عشر عاماً، وهو تلميذ بالصف الثاني الإعدادي بإحدى المدارس الحكومية بالإسكندرية (وقد رسب فيه سنتين متتاليتين)، وأنه غير موفق في دراسته وغير متجاوب مع الأسرة، يهرب كثيراً من المدرسة، ويتميز بالعناد وعدم الطاعة، يميل إلى المشاكسة وإيذاء الآخرين، ولا يمتثل للنصح والإرشاد، و لايستمع إلى أي توجيه، وقد تكرر رسوبه في الصف الثاني الإعدادي، برغم أنه كان حاصلاً على مجموع كبير في امتحان الشهادة الإبتدائية واجتاز امتحان الصف الأول الإعدادي بنجاح. واستطردت الأم، قائلة: إن ابنها قد ارتكب عدداً من السرقات، فكان يسرق أدوات زملائه وكتبهم، وذات يوم وصل خطاب من المدرسة الإعدادية المقيد بها ابنها تستدعي فيه ولي أمره لأمر هام. فذهبت الأم إلى المدرسة لاستطلاع الأمر، فصدمت بخبر لم تكن تتوقعه أو تصدقه، وهو أن ابنها قد تجرأ على حقيبة يد أحد المدرسين بالمدرسة، وغافله وسرق منها قلماً وبعض النقود، وضبط الطفل «التلميذ» متلبساً بجريمته. وقد نصحها ناظر المدرسة بتأديب ابنها والبحث له عن علاج وإلا اضطرت إدارة المدرسة إلى اتخاذ اجراءات أخرى لردعه حتى لا يقتدي به غيره من زملائه في المدرسة. ولجأت الأم إلى العيادة النفسية للبحث عن علاج لحالة ابنها خشية أن تقوم المدرسة بفصله، وخوفاً من أن تتطور حالته إلى أبعد من ذلك، وبعد أن تأكد الباحث من خلو المريض

«الحالة» من أية علة جسمية أو عاهة بدنية أو إصابة عضوية في الدماغ على ضوء الفحوص والتحاليل الطبية التي أجريت له بمعرفة الأطباء، سألنا الأم عن ظروف نمو ابنها «الطفل» وأساليب تنشئته والظروف الاجتماعية والاقتصادية للأسرة، فأجابت الأم، قائلة: إن ابنها «الحالة» هو الإبن «البكري» لها، وقد كانت ولادته سهلة غير متعسرة، وكانت طفولته من ناحية النمو في المشي والكلام وغيرها، طبيعية جداً، حتى أنه في بعض الأحيان كان يبدو عليه ذكاء أكبر من سنه، إلا أن حالته الصحية كانت من الدقة بحيث تحتاج إلى ملاحظة دائمة وعناية خاصة، حيث عولج عدة مرات وهو بين السادسة والثامنة من عمره من الحساسية الصدرية «الربو». وعندما كان الإبن «الحالة» في التاسعة من عمره حدثت بعض الخلافات الزوحية بينها وبين زوجها، وعلى أثرها هجر الزوج «والد الطفل» منزل الزوجية، وتزوج بأخرى، واضطرت الأم «الزوجة» للعمل خادمة في المنازل، وتركت أرلادها الثلاثة في رعاية جدتهم لأمهم (وهي سيدة عجوز تعدى عمرها ٦٥ عاماً)، وأنهم جميعاً يعيشون في منزل بسيط مكون من حجرتين في إحدى المناطق الشعبية الفقيرة. وبرغم أن الأم «والدة الحالة» قد تقدم إليها من يتزوجها بعد طلاقها من زوجها الأول، فإنها رفضت فكرة الزواج الثاني وآثرت التفرغ لرعاية أولادها وتلبية مطالبهم.

قام الباحث بعد ذلك بمقابلة الحالة نفسها «الطفل» وقد بدت عليه علامات الاضطراب، ورفض المقابلة، كما رفض إعطاء أية معلومات عن نفسه غير أنه عندما سألناه عن سبب السرقة هز كتفيه مستهزئاً وعندما سألناه ماذا فعل بالمسروقات؟ . . . أجاب بأنه أنفقها ولكنه لا يتذكر فيما أنفق النقود.

واستطاع الباحث ـ بعد الجلسة الثانية ـ أن يُكَّون علاقة ثقة بينه وبين المفحوص «الحالة»، فبدأ الطفل يُظهر بعض مشاعر الذنب حول موضوع السرقة، وأبدى أسفه وندمه لذلك، كما أبدى رغبته في التحويل من المدرسة المقيد بها خشية الفضيحة، خصوصاً وأنه سبق أن عاقبه ناظر المدرسة عدة مرات، وزملاؤه يعلمون بذلك.

وعلى الرغم من أن الطفل لم يبد اهتماماً برسوبه في المدرسة وضعف

مستواه في مختلف المواد. فقد قرر بثقة عالية أن لديه قدرة على عمل أي شيء يريده كما أنه لم يُعْبر عن أي سخط أو عداء أو غضب من مدرسيه، وقد وصفهم جميعاً بأنهم «كويسين» باستثناء اثنين منهم كانا يقسوان عليه ويحولانه كل فترة قصيرة إلى مكتب مدير المدرسة لمعاقبته.

ولقد عبرت أم الطفل عن قلقها الشديد على حالته وخوفها على مستقبله، وقالت: إنها لا تستطيع رعاية ابنها أثناء النهار نظراً لانشغالها في عملها خارج البيت. ولم تكف الأم عن ذكر مساوىء زوجها السابق «مطلقها» وكيف أنه هو السبب وراء متاعبها ومتاعب أولادهما وما آلت إليه حال ابنها، وأنها ليست لديها أية مشكلات شخصية مع ابنها «الحالة»، وأن كل مشكلاته متعلقة بالمدرسة وأبيه الذي لم يفكر في تلبية حاجاته أو رعايته أو السؤال عنه أو الإنفاق عليه.

ثالثاً: نتائج الاختبارات النفسية:

أشارت نتائج الاختبارات التي قمنا بتطبيقها على الحالة «الطفل» إلى أن مستوى ذكاءه فوق المتوسط حيث حصل على (٣٨) درجة خام في اختبار الذكاء - كما تم قياسه باختبار عين شمس للذكاء الابتدائي - وهذه الدرجة تقابل العمر العقلي (١٧٧ شهراً)، أي أن نسبة ذكاء الطفل على ضوء هذا الاختبار = ١٠٥.

ومن ناحية أخرى، جاءت نتائج الطفل في اختبار القلق: الحالة - السمة للأطفال - الذي وضعه «سبيلبيرجر وزملاؤه» - مشيرة إلى قلق مرتفع جداً، حيث تراوحت درجات الطفل «الحالة» في مقياس حالة القلق بين (٤٢ - ٥٦) درجة، وفي مقياس سمة القلق بين (٤٤ - ٤٥) درجة، وذلك على مدى عشرة أيام متتالية (انظر، التخطيط البياني صفحة ١٢٤). وقد تبين للباحث أن الرتب المئينية المقابلة للدرجات الخام السابقة للمفحوص - تبعاً للمعايير الواردة بكراسة تعليمات الاختبار - هي (٩٧ - ١٠٠) بالنسبة لحالة القلق، (٩٠ - ١٠٠) بالنسبة لسمة القلق.

وبالنظر إلى التخطيط البياني الذي يمثل حالة القلق وسمة القلق عند الطفل لمدة قدرها عشرة أيام متصلة ومتتابعة؛ نلاحظ أن حالة القلق عند

المفحوص كانت مرتفعة في اليوم الأول (٤٦ درجة) ثم ازدادت في اليوم الثاني، وبدأت في الانخفاض في الأيام الرابع والخامس والسادس (٤٢ درجة) ثم عادت إلى الارتفاع إلى أن وصلت أقصى مداها في اليوم الثامن (٥٦ درجة) ثم عادت للانخفاض (٤٦ درجة) في اليومين التاسع والعاشر.

أما بالنسبة لسمة القلق، فإن أقصى درجة حصل عليها الطفل كانت في اليوم الأول (٥٤ درجة)، وأدنى درجة (٤٢ درجة) كانت في اليومين الثالث والسادس، وفي اليوم العاشر عادت إلى الارتفاع (٥١ درجة)

وتشير هذه النتائج في جملتها إلى أن الطفل يعاني من اضطراب قلقى مرتفع، ويظهر ذلك بجلاء من الارتباط الواضح بين حالة القلق وسمة القلق ـ كما يمثلهما التخطيط البياني ـ فحالة القلق وقتية طارئة انتقالية تتذبذب من وقت لآخر وتزول بزوال التغيرات التي تبعثها والظروف البيئية الضاغطة. أما سمة القلق فتشير إلى سمة ثابتة نسبياً في الشخصية وفقاً لدرجة المفحوص على المقياس ووفقاً لما اكتسبه الطفل في طفولته من خبرات سابقة. ومن ثم، فإن الضغوط وحالة القلق توضحان الفروق بين خصائص القلق كرد فعل انفعالي، والمثيرات التي تستدعي هذه الحالة.

والمُرَّجح أن يكون هذا الطفل قد فسر مواقف المدرسة وأسلوب المدرسين معه، وموقف أبيه من الأسرة والبيت فضلاً عن فقدانه للرعاية الواجبة لأمثاله في المنزل، يكون الطفل فسرها جميعاً على أنها مواقف مهددة له شخصياً، مما أدى إلى رد الفعل الانفعالي المعقد الذي استثار حالة القلق لديه. ومن ناحية أخرى، فإن سمة القلق بعد اكتسابها كاستعداد سلوكي في الطفولة المبكرة يتحدد مستواها عند الفرد في مرحلة الطفولة المتأخرة ـ أي قبل المراهقة مباشرة ـ ومن ثم، فإن اضطراب شخصية هذا الطفل (وهو على أبواب المراهقة) قد ترجع إلى الخبرات المتراكمة والمؤلمة في مرحلة طفولته. ولذلك، فإن ثبات سمة القلق يكون ـ غالباً ـ ضعيفاً عند الأطفال الصغار، وعالياً نسبياً عند الأطفال الأكبر سناً.

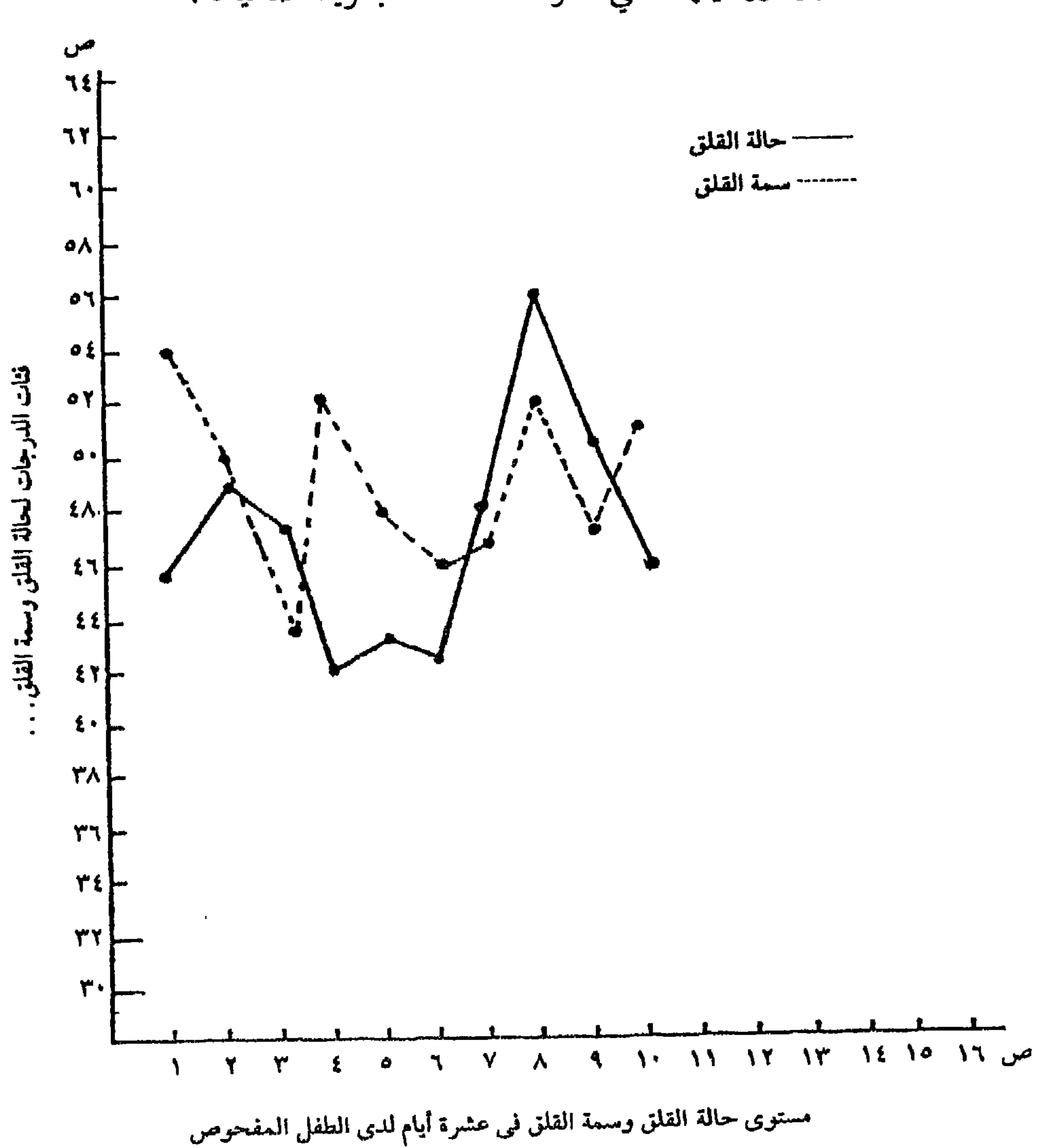
رابعاً: تقرير الحالة:

استمر الطفل يتردد على «العيادة»، وأمكن لكاتب هذه السطور - من خلال الجلسات النفسية مع الحالة - أن يتوصل إلى بعض الدوافع وراء انحراف سلوك الطفل وتخلفه الدراسي. ومن المرجح أن يكون سبب هبوط مستواه في المدرسة هو استعداده العالي للقلق وعدم ملاءمة ظروفه المنزلية لأداء واجباته المدرسية، فضلاً عن اضطراب حالته النفسية نتيجة قسوة والده ثم هجره لوالدته وتركه للبيت، ثم انصراف الأم للبحث عن عمل خارج البيت، وترك الولد في رعاية جدته المسنة التي تحتاج إلى من يرعاها. فإحساس الطفل بالحرمان الشديد من الحب والعطف والحنان، يضاف إلى ذلك المعاملة التي كان يلاقيها في المدرسة، كل هذه العوامل دفعته إلى مزيد من الضيق والتوتر والقلق، مما دفعه إلى كراهية الأسرة والهروب من المدرسة وعدم الانتظام بها. هذا من جانب، ومن جانب آخر، حينما لم يشعر الطفل بقيمته في المنزل والمدرسة، اندفع للسرقة، وربما لجأ إلى السرقة كي يحقق مجموعة رغبات في وقت واحد. فهو يسرق الكتب والأدوات المدرسية من زملائه انتقاماً للناحية التي كان يود أن يتفوق فيها، ويسرق النقود من حقيبة أستاذه انتقاماً من الأب الذي أهمله، وتعويضاً للحرمان المادي الذي يعانيه الطفل ولا يستطيع مقاومته.

وتتميز السرقة في حالة هذا الطفل بغموض الدافع لارتكابها، فلا شك أنه يسرق تبعاً لدافع نفسي قوي يستلزم معرفته والوصول إلى كنهه (لا سيما وأنه لم ينكر جريمته كما لم يذكر مبرراً لسرقته). وأغلب الظن أن هذا الطفل لم يسرق لحاجته إلى النقود أو لتنفيذ مأرب خاص. ومن هنا فإنه ليس من الصواب أن ننظر إلى السرقة التي قام بها هذا الطفل على أنها جريمة اقترفها، بل الواجب أن نعتبرها سلوكاً شاذاً له دافع في نفسيته يجب البحث عنه وتخليص الطفل منه. أما إذا أخذ بجرمه فإن ذلك - فضلاً عن عدم إصلاحه - يُعَوِّده قبول العقوبة بصدر رحب، فيشب وقد ألف اقتراف السرقة، غير مبال بما يكون هنالك من عقاب. ومن ثم فإنه يمكن بالتعاون مع المدرسة إحداث بعض التغييرات في ظروف حياة الحالة «الطفل»، حتى يتسنى علاجه فردياً.

أما بالنسبة للعلاج البيتي، فإن صعوبته تتبدّى في أن الأم لا تستطيع أن

تعتزل عملها خارج البيت للحصول على ما تحتاجه الأسرة من نفقات المعيشة، والجدة المسنة لا تقوى على رعاية الأولاد، خصوصاً وأنهم على أعتاب المراهقة وهم في أمَسّ الحاجة لمصدر لإشباع رغباتهم المادية والروحية. وكان من الباحث أن قام بتوجيه الأم إلى بعض الأسس التربوية السليمة في طريقة معاملتها لابنها ورعايتها له في المواقف المختلفة بطريقة صحيحة.



مستوى حالة القلق وسمة القلق فى عشرة أيام لدى الطفل المفحوص

ونخلص من دراسة هذه الحالة إلى ما يلي:

١ ـ أن البيئة الأسرية التي عاش فيها الطفل بيئة غير ملائمة لتنشئته تنشئة نفسية سليمة، بين والدين غير متفاهمين وغير قادرين على إحاطته بالحب والعطف والحنان، فشعر بحرمان شديد عاطفياً ومادياً ومعنوياً، مما أدى به إلى الانحراف.

٢ ـ عدم محاولة المدرسة فهم الدوافع النفسية الكامنة وراء اتجاه الطفل نحو السرقة، فإن المدرسة لو أعطت هذا التلميذ فرصة النجاح في أي عمل ذي قيمة لشعر بالرضا عن نفسه ولم يتجه إلى السرقة. وقد يرجع ذلك إلى عدم توافر الإخصائيين النفسيين المدربين بالمدارس لاكتشاف مثل هذه الحالات مبكراً، والبحث عن أنسب السبل لعلاجها، وتقويمها.

٣ ـ إن الاضطراب في السلوك والتأخر الدراسي وعدم قدرة الطفل على التكيف في مجتمعه المدرسي والمنزلي، يعتبر مثلاً واضحاً للصراعات الداخلية التي يعاني منها نتيجة الضغوط الملقاة عليه كي يستمر في الدراسة، وعدم قدرة الطفل على تحمل هذه الضغوط نتيجة لسوء صحته، زاد تخلفه الدراسي وفقد الثقة بنفسه، وبدأ شعوره بالنقص الذي ظهر في اضطراب سلوكه وعناده وعدم طاعته وهروبه من المدرسة وإساءته إلى الآخرين. وفي الحقيقة فإن هذه الأعراض ما هي إلا تعويض للنقص والقصور اللذين يشعر بهما الطفل، والضغط النفسي الداخلي لعدم قدرته الصحية والنفسية على مسايرة ركب الدراسة وتوافقه مع مجتمعه المنزلي والمدرسي، هذا فضلاً عن عدم فهم أبويه لحاجاته النفسية في هذه المرحلة الانتقالية الحرجة من حياته.

الدراسات الارتباطية

قد يكون المدخل التجريبي لبحث مشكلة ما غير ممكن تماماً. فإن الباحث المهتم بدراسة المخ البشري على سبيل المثال ليس حراً في أن يستأصل جراحياً أجزاء من المخ كما يفعل مع الحيوانات الدنيا، ولكن عندما يحدث خلل في المخ نتيجة لمرض أو اصابة فمن الممكن أن نحدد كيف ترتبط

أجزاء المخ الآدمي بالسلوك. ومثال ذلك أن الاحتفاظ بسجلات عن المرضى بخلل في منطقة معينة في المخ يمكننا من ايجاد العلاقة بين مقدار هذا الخلل أو الاصابة والقدر الذي فقده الشخص في القدرة اللغوية. ولم تجر دراسة ضابطة تتحكم تجريبياً (جراحياً) في اصابة المخ، ولكن تم الوصول إلى معلومات مهمة عن طريق منهج الارتباط الذي يهدف إلى فحص العلاقات بين المتغيرات.

والأمثلة على عدم امكان استخدام المنهج التجريبي لبحث بعض المشكلات كثيرة، افترض أننا نود معرفة هل الجرعات الكبيرة من عقار الأمفيتامين تسبب البارانويا (شعور الفرد بالعظمة أو بالاضطهاد. . .)، أو هل يؤدي نوع معين من اصابات المخ إلى صعوبات الكلام؟ وتحتم الاعتبارات الأخلاقية والانسانية استحالة تكوين مجموعتين متكافئتين من الآدميين وتعريض احدهما لمثل هذه الخبرات الضارة. وفي حالات أخرى تستبعد بعض المشكلات العملية المنهج التجريبي، ومن ذلك مثلاً إن أردنا اختبار السؤال الآتي: «هل يؤدي اختلاف اهتمامات الزوجين وميولهما إلى الطلاق؟» فإننا لن نجد أبداً أفراداً يتزوجون من أجل اختبار فرضنا هذا! ومن ناحية أخرى فهناك بعض المتغيرات التي يستحيل علينا أن نغيرها (وتثبيت متغيرات وتغيير أخرى هو جوهر المنهج التجريبي)، مثال ذلك العمر والجنس والطبقة الاجتماعية وغيرها. فلاتوجد طريقة لتحويل أطفال عمرهم أربع سنوات إلى أطفال عمرهم ثماني سنوات، أو مجموعة الذكور إلى اناث!

ولنفترض أننا مهتمون بالكشف عما إذا كانت الحرارة تؤثر على الجريمة، وحيث أننا لا نستطيع تغيير الطقس، فلا يمكننا اجراء تجربة ما لاختبار هذا الفرض كما ذكرناه. ولكن يمكن اعادة صياغة هذا الفرض حتى يمكن التحقق منه، كأن نقول: «هناك علاقة بين حالة الطقس وعدد الجرائم». ثم ننتقي عدة مدن، ونجمع بيانات عن كل من درجة حرارة الجو وعدد الجرائم كل يوم، ونحسب ما إذا كان هناك ارتباط بين معدل ارتكاب الجرائم ودرجة حرارة الجو. ويعني ارتباط المتغيرين أن أحدهما قد يؤثر في الآخر، وقد يكون هناك متغير ثالث يؤثر فيهما.

معامل الارتباط Corrilation Coefficient

توصل العلماء إلى مؤشرات رياضية توضع في صورة معادلات تسمى معامل الارتباط، وهو تقدير للدرجة التي يرتبط عندها متغيران، إنه رقم يتراوح بين الصفر والواحد الصحيح. ويشير الصفر إلى عدم وجدود علاقة، أما العلاقة الكاملة فتصل إلى واحد صحيح. ولمعامل الارتباط أنواع متعددة، لكل نوع معادلة خاصة.

ويمكن أن يكون الارتباط موجباً (+) أو سالباً (−). ويشير الارتباط الموجب إلى أن درجات المتغيرين تتغير في اتجاه واحد، أي أن الدرجة المرتفعة في المتغير (أ) يصاحبها درجة مرتفعة في المتغير (ب)، وكذلك الحال في الدرجات المتوسطة والمنخفضة. ومثال ذلك الارتباط بين الوزن في الطفولة والرشد: ينمو الطفل البدين ليصبح في الكبر بديناً غالباً، ويميل الطفل النحيف إلى أن يصبح رجلاً أو امرأة اقرب إلى النحافة، الارتباط كذلك موجب بين العقاقير والكحوليات والتدخين التي يتعاطاها الآباء ونظيرتها لدى أبنائهم عندما يكبرون في الأغلب الأعم.

ومن ناحية أخرى يشير الارتباط السالب إلى أن قيم (درجات) المتغيرين تتغير في اتجاه عكسي مثل الأرجوحة: عندما تكون درجة أحد المتغيرين مرتفعة تميل درجة المتغير الآخر إلى أن تكون منخفضة والعكس، مثال ذلك الارتباط السالب بين شرب الخمور والكفاءة في العمل، وبين التدخين بشراهة والتقديرات الجامعية. أما الارتباط الصفري فيعني تغير مجموعتي الدرجات تبعاً للصدفة.

وتتحدد قوة العلاقة بين متغيرين بقيمة معامل الارتباط، وتزداد هذه العلاقة كلما ارتفع معامل الارتباط، أكثر من الصفر واقتراباً من الواحد الصحيح.

وفي البحوث النفسية فان معامل الارتباط الجوهري (وهو ما لم ينتج عن الصدفة) الذي يصل إلى ٦ر٠ أو اكثر يقال إنه مرتفع جداً، على حين تعد الارتباطات التي تتراوح من ٢ر٠ إلى ٦ر٠ ذات قيمة عملية ونظرية، كما تعد

صالحة للقيام بتنبؤات. أما الارتباطات التي تتراوح من صفر إلى ٢ر٠ فيجب أن نحكم عليها بحذر، ولا تصلح لاقامة تنبؤات على أساسها.

علاقات السبب والنتيجة

يجب أن نركز على اقامة تفرقة مهمة بين الدراسات التجريبية والارتباطية، ففي الدراسات التجريبية يتحكم المجرب ـ بطريقة متسقة ـ في متغير واحد (هو المتغير المستقل)، وذلك لتحديد تأثيره في متغير آخر (هو المتغير التابع). ولكن علاقات السبب والنتيجة Cause and Effect لا يمكن أن تستنتج من الدراسات الارتباطية، فان تفسير الارتباطات على أنها متضمنة علاقات سبب ونتيجة هو أمر مضلل. ويعني مصطلح «السبب والنتيجة» أن المتغير (أ) تسبب في المتغير (ب)، فيكون (أ) هو العلة أو السبب، على حين يكون (ب) محصلة هذا التأثير أو النتيجة. والأمثلة على عدم دقة مثل هذا الاستنتاج من الدراسات الارتباطية كثيرة:

أن ليونة الأسفلت في طرق مدينة ما يمكن أن ترتبط بعدد حالات ضربة الشمس، ولكن ذلك لا يعني أن الاسفلت الرخو أو اللين يطلق نوعاً من السموم ترسل الناس إلى المستشفيات! ويمكننا أن نفهم السبب في هذا المثال في قولنا: ان الشمس المحرقة ذات تأثيرين: تلين الأسفلت وتحدث ضربة الشمس.

وفي مثال آخر استخرج أحد الباحثين معامل ارتباط موجب جوهري (أي ليس نتيجة الصدفة) بين عدد الجرائم وكمية تناول الآيس كريم (الجيلاتي)، وليس من الصواب افتراض علاقة علية بين المتغيرين على مستوى السبب والنتيجة، ويمكن ـ ببساطة ـ أن نفسر هذه العلاقة بأن عدد الجرائم يزداد صيفاً وكذلك تناول الآيس كريم بطبيعة الحال. أما لماذا تزداد معدلات الجريمة صيفاً فهذه دراسة أخرى، تتطلب البحث عن مختلف العوامل المؤثرة والتي قد يكون من بينها ارتفاع الحرارة.

وهناك مثال ثالث شائع، فقد ظهر ارتباط موجب مرتفع بين عدد طيور اللقلق Storks (طائر طويل الساقين والعنق والمنقار) التي تشاهد تبني أعشاشها

في القري الفرنسية، وعدد مراليد الأطفال المسجلة في المجتمع ذاته، وهناك أسباب محتملة عدة تفسر هذا الارتباط (نترك للقارىء التأمل بشأنها) دون أن تفترض علاقة سبب ونتيجة بين عدد طيور اللقلق ومواليد الأطفال الآدميين. كما أن معامل الارتباط الموجب المرتفع بين الطول والوزن لدي الآدميين لا يعني أن أحدهما سبب للآخر، ولكنه يمكن أن يفسر بأن وراء كل منهما عاملاً عاماً للنمو.

وتقدم لنا هذه الأمثلة تحذيراً كافياً ضد اتخاذ تفسيرات سببية للارتباط، فان الارتباط لا يعني العلية، فعندما يرتبط متغيران فان التغير في أحدهما قد يكون سبباً للتغير في المتغير الآخر، ولكن في حالة عدم وجود الدليل التجريبي فإن مثل هذا الاستنتاج ليس له ما يبرره. وعندما يكون هدفنا التحقق من أن الظاهرة (أ) تسبب الظاهرة (ب) فان استخدام التجارب عندئذ يكون مفضلاً على الدراسات الارتباطية. ومن ناحية أخرى يكون منهج الارتباط مفيداً عندما يستحيل اجراء التجارب لدراسة ظاهرة ما، إذ يمكن عن طريقها التثبت من وجود العلاقات، كما أنها تسمح بالتنبؤ في الحياة الواقعية. ومع أن الدراسات الارتباطية في حد ذاتها لا تمكننا من اثبات علاقات السبب والنتيجة، فانه يمكن استخدامها مقترنة بدليل آخرلتدعيم التفسير السببي لظاهرة معينة.

أهمية الاحصاء في علم النفس

مهما كانت طرق الدراسة التي يستخدمها علماء النفس فانهم يجدون أنه من الضروري عاجلاً أو آجلاً أن يعالجوا نتائج هذه المناهج بصورة كمية، فإن المتغيرات يجب أن تقدر بطريقة موضوعية، وذلك حتى يمكن تكرار الفحوص، ويتحقق منها الباحثون الآخرون. ويمكن أحياناً أن نصنف المتغير إلى فئات، كأن نفصل الأولاد عن البنات في دراسة الفروق بين الجنسين، وأحياناً أخرى يمكن تقسيم المتغيرات إلى مقاييس فيزيقية معتادة، كأن نقيس عدد ساعات الحرمان من النوم، ومعدل الجرعة لعقار معين، أو الزمن المطلوب للضغط على دواسة الفرامل عندما يومض ضوء معين. وفي أحيان أخرى يجب تدريج المتغيرات بطريقة تضع كل متغير منها في رتبة معينة، مثال ذلك عندما

نقوم بتقدير شعور المريض بعدم الأمان. فان المعالج النفسي يمكن أن يستخدم مقياساً من خمس نقاط، يتدرج كما يلي: لا يحدث أبداً، نادراً، أحياناً، كثيراً، دائماً.

وعادة ما تحدد أرقام لهذه المتغيرات، وذلك بهدف الدقة. ويستخدم مصطلح القياس عندما توضع طريقة أو اجراء معين لتحديد أرقام لمختلف المستويات أو المقادير أو أحجام بعض المتغيرات.

ويمكن تقسيم المتغيرات التي تستخدم في علم النفس إلى أنواع مختلفة كما سبق أن بينا، ولكننا نشير هنا بوجه خاص إلى تقسيم المتغيرات إلى متصلة ومتقطعة.

المتغيرات المتصلة: Continuous هي المتغيرات التي يمكن أن تتخذ أي قيمة (درجة) ومثالها الطول والوزن والذكاء والقدرة على التصور البصري والعصبية والقلق والخوف وغيرها. وتوزيع هذه المتغيرات مستمر أي ليس فيه ثغرات أو تقطع بشرط أن يشمل التوزيع عدداً ضخماً من الأفراد.

المتغيرات المتقطعة: Discrete هي المتغيرات التي يمكن أن تتخذ مجموعة محدودة من القيم، كمتغير الجنس (ذكور مقابل اناث) والاقامة (ريف، مدن) ولون العين، والتدخين (مدخن مقابل غير مدخن)، وسماع منبه صوتي خافت مقابل عدم سماعه وهكذا.

ومن الممكن تحويل المتصل إلى متقطع كأن نقسم مجموعة ما تبعاً لأعمارها إلى: أطفال، مراهقين، راشدين، أو تقسيم الدرجات المتصلة على اختبار للذكاء إلى فئات ثلاث: ضعيف، متوسط، مرتفع. ومع ذلك فكلما تعامل علماء النفس مع متغيرات متصلة كان ذلك أفضل كثيراً. ولكن بعض المتغيرات متقطعة فقط كجنس المفحوص أو لون عينيه أو حالته الإجتماعية مثلاً.

ولقد أصبح للاحصاء دور مهم في علم النفس المعاصر، ويسرت الآلات الحاسبة للباحثين ـ منذ الستينيات من هذا القرن ـ عملية تحليل البيانات ووصفها تمهيداً لتفسيرها.

الإدراك والإحساس والانتباه

تمهيد

على الرغم من أن كثيراً من أنواع المملكة الحيوانية (بما فيها الانسان) يمكنها أن تعيش في بيئة فيزيقية (طبيعية) واحدة، فانها تختلف بعضها عن بعض في عوامل شتى منها ـ على سبيل المثال ـ طرق تعاملها مع هذه البيئة، وحدة حواسها ومن ثم ادراكاتها. فقدرة عين الصقر على الرؤية من بعد تفوق مرتين ونصف تقريباً العين الآدمية. وقدرة الشم لدي الكلاب تفوق نظيرتها لدي الانسان بمراحل عدة، إذ يمكن للكلاب ـ عن طريق الشم ـ كشف المخدرات، واكتشاف تسرب الغازات، وتحديد الأشخاص المدفونين تحت الانقاض. كما أن لدي القطط قدرة نادرة وعجيبة على العودة إلى مكان نشأتها الأصلي أو إلى من تعهدها بالرعاية والعناية على الرغم من بعد المسافات. ويستطيع بعض أنواع الثعابين أن يحدد المصادر التي تنبعث منهاالأشعة تحت الحمراء، فيكتشف فريسته عن طريق الحرارة، أي الأشعة تحت الحمراء المنبعثة من جسم الحيوان الثدبي (ذوات الدم الحار) فيهاجمها بدقة شديدة في الظلام الدامس. ولقد اختص الله سبحانه وتعالى، الانسان ـ أشرف المخلوقات ـ بأرقى جهاز عصبي.

وإذا انتقلنا إلى الانسان ـ وهو ما يهمنا في المقام الأول ـ نجده يعيش في عالم مليىء بالمنبهات الخارجية (الفيزيقية والاجتماعية) والداخلية (الجسمية والنفسية)، ويتعرض لعشرات من هذه المنبهات في كل لحظة. ولكن أعضاء الحس والجهاز العصبي لدي الانسان غير مهيأ ولا قادر على استقبال كل هذه

المنبهات دفعة واحدة في كل لحظة. ومن هنا فإن ادراكنا للمنبهات يتم على أساس انتقائي، كأن هناك نوعاً من المرشح أو المصفاة Filter, إذ تنجح بعض المنبهات في أن تثير عضو الحس في لحظة معينة، فتستقبل «الرسالة» وترسلها - عبر الأعصاب الحسية الموردة - إلى المنطقة المناسبة في المخ. وتدون المعلومات التي نستقبلها من أي حاسة من الحواس على هيئة رموز أو شفرة Code عن طريق الدفعات العصبية التي تجري في الألياف العصبية بسرعة الصوت تقريباً(٧٥٩ ميل/ساعة، الميل = ١٧٦٠ متر)، وتزداد ذبذباتها من ٥ إلى ٨٠٠ دفعة عصبية/ثانية كلما زادت شدة الضوء أو ارتفع الضغط على الجلد.

ثم تفسر هذه المعلومات في المناطق المناسبة في المخ وتنظم، ويكسبها الإنسان معنى، ويرد الجهاز العصبي على هذه الرسالة - عبر الأعصاب الحركية المصدرة - الرد المناسب. والمنبهات التي نجحت في تنبيه عضو الحس ذات خواص معينة (الشدة، الدوام. . .)، ويقوم الشخص باستقبال المنبه - في هذه اللحظة - نتيجة لخواص معينة لديه منها: التوقع والألفة والأهمية. . . فإن كنت تسير مثلا في طريق مليء بالصخب والضوضاء، فقد لا تلتفت إلى نداء الباعة على سلعة لست في حاجة اليها، ولكنك ستنتبه حتما إلى نداء ينطق باسمك. ونقول في هذه الحال: إنك أدركت هذا النداء، فما معنى الادراك اذن؟

تعريف الادراك

الادراك Perception هو العملية التي نقوم عن طريقها بتنظيم أنماط المنبهات وتفسيرها واكسابها معنى. ويستخدم مصطلح الادراك في علم النفس ليشير إلى المعرفة المباشرة للعالم ولأجسامنا، وذلك نتيجة لاشارات عصبية تأتينا من أعضاء الحس: العينان والأذنان والأنف واللسان والجلد، فضلاً عن أعضاء التوازن في الأذن الداخلية. ويمكن تقسيم المستقبلات Receptors (وهي أقسام من الجسم حساسة لمنبهات معينة ومثالها شبكية العين) إلى نوعين كما يلي:

أ) مستقبلات خارجية. وهي تستجيب للمنبهات الخارجية، وتقسم إلى صنفين.

أولاً: مستقبلات بعيدة المدى: العينان والأذنان والأنف.

ثانياً: مستقبلات متصلة: الجلد واللسان.

ب ـ مستقبلات داخلية: تستجيب للمنبهات من داخل الجسم.

الادراك اذن هو قراءة المعاني من الاشارات الحسية، هو ترجمة الاحساسات واعطائها معنى، وهو بذلك لا يشبه الصورة الفوتوغرافية على الاطلاق. وفي هذا المجال يجب أن نفرق بين العالم الحقيقي Veridical كما يصفه عالم الفيزياء والمكون من الأحداث الموضوعية Objective في جانب، والعالم الذاتي Subjective أو المدرك للأحداث في جانب آخر. ولا يتركز مجال دراسة الادراك في الأحداث الموضوعية، ولكنه يدور حول المظهر الذي تتخذه الأشياء والأحداث وكيف تبدو. والتفرقة بين هذين العالمين تناظر التمييز بين الضوء الأحمر من حيث طول موجاته وتدرج طبقاته، في مقابل الضوء الأحمر كما يستخدم في اشارة المرور وما يعنيه من توقف عن السير.

وتجدر الاشارة إلى أن الادراك أحد القدرات التي مكنت الجنس البشري من البقاء، إذ أنه العملية التي نصبح بها واعين للبيئة التي نعيش فيها، وذلك عن طريق إختيار المنبهات التي تأتينا من حواسنا، وكذلك تنظيمها وتفسيرها. فتكون العناصر الرئيسية التي تكون الادراك اذن كما يلي:

أ ـ الاختيار.

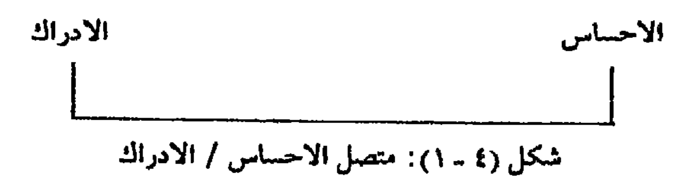
ب ـ التنظيم.

جـ ـ التفسير.

الاحساس والادراك

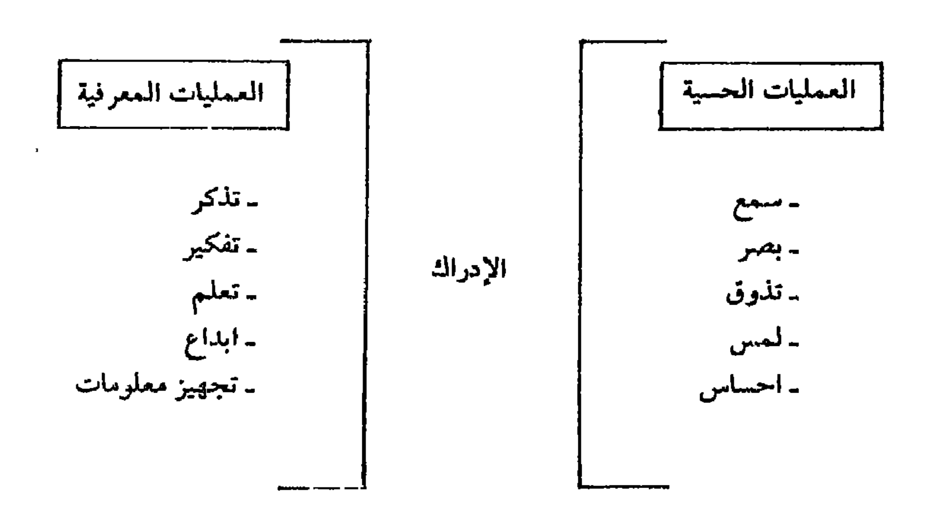
ما تزال علاقة الادراك بالاحساس Sensation مشكلة لم تحسم بعد، ويمكن أن نعدد رأيين على الأقل. يفصل أولهما بين العمليتين إلى حد معين:

الاحساس عملية فيزيولوجية، والادراك عملية سيكولوجية. على حين يرى ثانيهما أن العمليتين متكاملتان، وأن الادراك عملية ربط بين الاحساسات. ويبدو أن الأدلة في صف الرأي الأخير، إذ يعد الخط الفاصل بين الخبرات الحسية والادراكية أقل وضوحاً، ويبدو أنه من الأفضل أن تنظر إلى مثل هذه الخبرات على أنها تقع عبر متصل متدرج (انظر شكل ٤ ـ ١).



شكل (٤ ـ ١): متصل الاحساس / الادراك

وعلى حين يمكن تفسير الخبرات الحسية على ضوء الاجهزة التي تقع فيها كالعين أو الأذن أو الجلد، فإن الظاهرة الادراكية يعتقد أنها تعتمد على عمليات ذات مستوى أرقى، ومن ثم فإن دراسة الادراك ترتبط ارتباط وثيقاً بدراسة العمليات المعرفية كالتذكر والتفكير. وعلى كل حال فإنه من الصعب وضع خط فاصل بين الاحساس والادراك والمعرفة، ولكن يمكن القول بأن الادراك يقع بين مجالي العمليات الحسية في جانب والعمليات المعرفية في جانب آخر (انظر شكل ٤ ـ ٢).



شكل (٤ ـ ٢): الموقع الوسط للإدراك بين العمليات الحسية والمعرفية

إن أعضاء الاستقبال الحسي تستجيب لأشكال مختلفة من الطاقة، فمثلاً تستجيب الشبكية لموجات الضوء، وتستجيب الأذن لذبذبات ميكانيكية... وهكذا. وعند هذه المرحلة فإننا نتجاهل كميات كبيرة من المعلومات المحتملة، فمثلاً نحن لا نرى الأشعة تحت الحمراء، ولا فوق البنفسجية، ولا نتأثر بالطاقة المغناطيسية والكهربية مثلما يحدث لبعض الحشرات والأسماك والطيور، ولا يمكننا رؤية جزيئات المادة منفردة، أو الأشعة السينية (اكس)، وكثير منا لا يستطيع أن يسمع صيحات الخفافيش، ذلك لأن المعلومات التي تحملها هذه المصادر للطاقة لا تتصل ببقائنا ووجودنا. ومن هنا يمكن القول بأن الادراك ليس مرآة للواقع، لأن الحواس لا تستجيب إلى كثير من المظاهر المحيطة بنا. ويحدد الادراك اعتماداً على وجهه النظر هذه على أنه عملية تحويل العالم الفيزيائي (الطبيعي) إلى صور عقلية. وتختص العمليات الادراكية، بتخفيض الكمية الضخمة من المعلومات المتاحة في البيئة إلى كمية صغيرة يستخدمها الكائن العضوي، ومن ثم فإن الادراك هو العملية التي نكوّن بها أوصافاً ونماذج موجزة عن البيئة ويتم ذلك باكتشاف علاقات وأنماط في هذه البيئة.

وقد يقول قائل: إن الادراك تفسير للاحساسات، ويضرب لذلك مثلاً براكب الطائرة التي تحلق على ارتفاع غير شاهق في جو صاف، حينئذ ستبدو له السيارات والمنازل والأشجار وكأنها في حجم الدمي إلا قليلاً (وهذا يمثل إحساساً)، ومع ذلك فإنه يدرك وجودها بحجمها الطبيعي (وهذا ادراك). ولكن المسألة أكثر تعقيداً من ذلك، فقد يدرك الإنسان أحيانا منبهات غير موجودة، وقد يسبب التنبيه الكهربي للمخ أو حالات معينة كالمرض أو التعب أو الملل أو العقاقير ادراكات لا منبه وراءها (أي هلاوس). كما أن التركيب الطبيعي للمخ البشري وجهاز الحواس يمكنان الإنسان من تحويل مجموعات سريعة متتابعة من الصور الثابتة إلى صور متحركة.

مجمل القول أن الادراك في معظم أحواله السوية يعتمد على الاحساس، ولكن بعض أحواله وبخاصة غير السوية لا تعتمد على الاحساس. كما يمكن

القول بأن الادراك يقع بين العمليات الحسية والعمليات المعرفية.

السيكوفيزياء

يتعرض الإنسان للمنبهات الفيزيائية كالصوت والضوء وغيرهما، ولكنه لا يستجيب لها جميعاً، إذ لا بد أن تصل إلى درجة من الشدة (ارتفاع الصوت أو نصاعة الضوء) حتى تؤثر في الإنسان فتستقبلها حواسه، ويفسرها جهازه العضبي، وتصدر عنه الاستجابة المناسبة لها. والاستجابات عمليات سيكولوجية لا تسير دائماً جنباً إلى جنب مع الأحداث الفيزيائية في العالم الطبيعي الخارجي. وعند دراستنا للاحساس والادراك فإن ما نكتشفه في التو هو تلك العلاقة الوثيقة بين هذين الجانبين للوجود النفسي والفيزيائي، ومن هنا نشأت دراسة السيكوفيزياء Psychophysics والكلمة تتكون من مقطعين: نفسي وفيزيائي، وتعرف بأنها دراسة العلاقة بين الخصائص الفيزيائية للمنبه، والخصائص الكمية للاحساس، كالعلاقة بين طاقة المنبه وشدة الاحساس به، وذلك بهدف إيجاد العلاقة بين المنبهات الخارجية (الفيزيائية) والظواهر النفسية أو الخبرة الناتجة عنها. ويهمنا هذا المبحث هنا كثيراً نظراً للعلاقة الوثيقة بين الاحساس والادراك في غالبية الحالات كما سبق أن ألمحنا. والطرق السيكوفيزيائية أدوات أولية وأساسية للدراسة المعملية للعمليات الحسية والإدراكية.

أ ـ مثال تمهيدي

إن العلاقة بين منبه معين، وبين الأحداث السيكولوجية أو التأثيرات التي يتسبب في حدوثها هذا المنبه داخل الكائن العضوي، ليست علاقة متوازية بسيطة، بحيث لا تعكس الأحداث السيكولوجية تماماً الصفات الفيزيائية للمنبه، وإليك بعض الأمثلة لتوضيح هذه الفكرة:

١ ـ إذا طلبنا من مفحوص أن يقارن بين جسم يزن ١٠ جم وآخر يزن ٥٠ جم، فإنه سيتمكن حتماً من أن يقرر أن الأخير يبدو أثقل من الأول.

ولكن من ناحية أخرى، إذا أضفنا ٤٠ جم من الدقيق إلى حقيبة تزن

٢٠٠٠ جم منه فإن أحد لن يستطيع اكتشاف التغير في الوزن (من ٢٠٠٠ إلى ٢٠٤٠)، برغم أن الفرق بين الوزنين في المثالين واحد تماماً من الناحية الفيزيائية (وهو ٤٠ جراماً).

٢ ـ لنفترض أن حجرة مضاءة بشمعة واحدة، ثم أضيفت إلى هذه الشمعة شمعة أخرى، فإن العين تحس بالفرق بين شدة الاضاءة في الحالتين. ولكن إذا أضيئت الحجرة ذاتها بمصباح قوي شدته ٢٠٠ شمعة، ثم أضيفت شمعة أخرى إلى هذا المصباح، فإن العين لا تستطيع الاحساس بهذه الاضافة الجديدة، مع أنها تعادل الاضافة الأولى نفسها التي سبق للعين الاحساس بها في الحالة الأولى، والسبب في هذا الاختلاف راجع إلى الفرق في شدة المنبه الأصلي في الحالتين.

٣ ـ ولتصوير الفرق بين المتصل السيكولوجي ومتصل التنبيه الفيزيائي، نذكر تجربة قياس القدرة على تمييز الأوزان، إذ يقدم للمفحوص عدد كبير من الاسطوانات الصغيرة، والتي تتساوى جميعاً في الحجم والمظهر ولكنها تختلف في الوزن، ويعرض عليه اثنان منهما يختلفان اختلافاً واضحاً في الوزن ويستخدمان معيارين لهذه التجربة، ثم يطلب من المفحوص بعد ذلك أن يختار واحداً من بين الأوزان الأخرى يبدو له أنه يقع في منتصف المسافة بين هذين المعيارين. وعندما نقارن بين الأسطوانة التي إختارها المفحوص والأسطوانتين المتخذتين معيارين، من حيث وزنها الحقيقي، مع التعبير عن المسافات (أي الفروق) بالجرامات، فقد ظهر أن المسافة السفلي أصغر من المسافة العليا (انظر شكل ٤ ـ ٣). وبعبارة أخرى لا يكون المتصل الذاتي أو السيكولوجي مناظراً أو موازيا للمتصل الفيزيائي.

شكل (٤ ـ٣): المتصل الذاتي لا يوازي المتصل الفيزيائي، فالمسافة السفلى (ص) أصغر من العليا (س)

ب ـ العتبات

من الحقائق الأساسية في علم النفس وعلم وظائف الأعضاء أن عضو الحس لا يتسنى له الاحساس بمنبه خارجي إلا إذا وصلت شدة هذا المنبه إلى درجة معينة، وقبل هذه الشدة لا تحدث أية استجابات من الكائن العضوي نتيجة لظهور المنبه. ويطلق على أقل درجة من شدة المنبه يستطيع عضو الحس الاحساس بها وتمييزها **العتبة المطلقة Absolute Threshold** أو تلك النقطة المحددة احصائيا، والتي تفصل بين رؤية منبه ما أو عدم رؤيته، سماعه أو عدم سماعه، ذلك أن الكائن العضوي ليس حساساً لكل ما يصدر عن البيئة الفيزيقية من منبهات مهما اختلفت شدتها، فإن بعض الأضواء أكثر من أن ترى، وبعض الأصوات أكثر انخفاضاً من أن تسمع. . . وهكذا.

كما أن الفرق بين شدتي اثنين من المنبهات، لا يمكن لعضو الحس الاحساس بها إلا إذا وصل هذا الفرق في الشدة إلى درجة معينة، وهذه هي **العتبة الفارقة Differential Threshold** أو أقل فرق في شدة المنبه يستطيع عضو الحس ملاحظته (.Just Noticeable Difference (J. N. D، أو أقل قدر من التغير في المنبه يمكن كشفه.

وهناك عتبة أخرى إلا أنها لا تستخدم في التجارب العملية مطلقاً، وهي **العتبة العليا**، وتعبر عن أكبر شدة للمنبه لا يستطيع عضو الحس الاحساس بأكبر منها، ومن الطبيعي أن استخدام مثل هذه الشدة الكبيرة للمنبه يسبب اتلافاً لعضو الحس ولذا فهي غير مستخدمة.

ولتحديد العتبة المطلقة للصوت نذكر التجربة الآتية: ضع ساعة على بعد كبير من شخص جالس في مكان محدد لا يستطيع أن يسمع منه صوت الساعة على الاطلاق [1]، ثم قرب الساعة تدريجياً من هذا الشخص حتى تصل إلى نقطة يبدأ الشخص عندها سماع صوت الساعة. فإنك تكون قد توصلت إلى

---

(١) لاحظ ضرورة وضع تدريج على المنضدة التي يجلس إليها المفحوص، مع ضرورة أن لا يرى المفحوص الساعة أثناء المحاولات.

تحديد العتبة المطلقة للمنبه السمعي بالنسبة لهذا الشخص. وتبعاً لذلك فإن العتبة المطلقة لشدة الصوت هي في الواقع مرحلة انتقال بين الصوت الذي يبلغ درجة من الضعف لا تتمكن الأذن من سماعه، وبين الصوت الذي يبلغ درجة من القوة تسمح للأذن بسماعه. وينطبق ذلك أيضاً على سائر المنبهات الأخرى، فالعتبة السفلى للضوء هي الفترة الفاصلة بين الضوء الضعيف الذي تعجز العين عن الاحساس به، وبين الضوء القوي الذي يتسنى للعين الاحساس به.

وتوضح التجربة الآتية العتبة الفارقة: قدم لشخص وزناً ثابتاً وليكن ٢٠٠ جم، واجعله يقارن بينه وبين وزن آخر وليكن ٢٠١ جم، فإنه يحس عادة بالوزنين متساويين. ذلك لأن الفرق بينهما أضعف من أن يساعد الشخص على المقارنة بينهما. ثم غير الوزن الأخير بآخر وزنه ٢٠٢ جراماً، وهكذا زد هذا الوزن بالتدريج حتى يبدأ الشخص في الاحساس بأن الوزن الثاني أثقل من الأول، فعند ذلك تكون قد وصلت إلى مرحلة العتبة الفارقة لتقدير الأوزان بالنسبة لهذا الشخص، وهي هنا مرحلة انتقال من الفروق الصغيرة التي لا يمكن الاحساس بها نتيجة لصغرها والفروق الكبيرة التي يمكن الاحساس بها لكبرها.

ومن بين المشاكل الأخرى المعروفة في السيكوفيزياء مشكلة تحديد العتبة ذات النقطتين، وهي أقصر مسافة بين نقطتين في فرجار معين يسمى بالملمس Esthesiometer يستطيع الشخص الاحساس بهما بوصفهما نقطتين متميزتين، وحين تكون الفواصل بين سني الفرجار صغيرة، يقرر المفحوص أنه يشعر بسن واحد فقط.

ولقد وصفت العتبة هنا كما لو كانت خطا حاداً مفرداً، أو زيادة في التنبيه محددة تحديداً دقيقاً، إلا أن الأمر ليس كذلك، فالشخص يختلف في حساسيته وانتباهه من لحظة إلى أخرى، لذلك يصبح من الضروري عادة تحديد العتبة بوصفها مقياساً احصائياً، أو نقطة تتحرك حولها المنبهات الفيزيائية تدريجياً من كونها غير ذات تأثير إلى كونها مؤثرة في حواس الإنسان.

جـ - قانون فيبر E. Weber (١٧٩٥ - ١٨٧٨)

إذا أضيئت حجرة بشمعة واحدة فإننا نلحظ بسرعة اضافة شمعة أخرى اليها، ذلك أن الضوء يتضاعف. أما اضافة شمعة واحدة إلى حجرة جيدة الاضاءة فلا تلحظ، ذلك أن شدة الاضاءة في كلا الحالين لا تتغير من الناحية العملية، ويبدو أن هذا المبدأ عام.

ومن الممكن أن نعد القيمة ١ جرام اضافة كافية لوزن ٥٠ جرام موضوع على راحة اليد، لكي نقرر أن هذا الفرق يمكن ادراكه. ولكن عندما نبدأ بوزن ١٠٠ جرام فإنه يجب أن نضيف ٢ جرام قبل أن ندرك الفرق في الوزن، أما بالنسبة لوزن ٢٠٠ جرام فإنه يتعين اضافة ٤ جرام لملاحظة التغير في الوزن. ويبدو أن أقل فرق يمكن ادراكه يكون دائماً ٢٪ من الوزن الذي نبدأ به. وقد أشار إلى هذه النسبة «ارنست فيبر» عام ١٨٣٤، وقد عرفت منذ هذا التاريخ بقانون فيبر.

ويمكن وضع هذا القانون في صور متعددة، قد يكون أبسطها ما يلي «يجب أن يزداد المنبه بنسبة ثابتة من قيمته الأصلية لكي يبدو مختلفاً أقل اختلاف يمكن ادراكه». أو: «إن أقل فرق يمكن ادراكه بين منبهين يمثل نسبة ثابتة من متوسط مقدارهما»(*).

ولتحقيق هذا القانون يمكن اجراء التجربة الآتية:

اعرض على أحد الاشخاص بطاقة رسم عليها مستقيم طوله ١٠ سم، ثم

(*) ويمكن تلخيص هذا القانون في الصورة الآتية:

$$\frac{\text{العتبة الفارقة}}{\text{المنبه الأصلي}} = \text{كمية ثابتة}$$

ويكتب عادة كما يلي:

$$\frac{\Delta S}{S} = W$$

حيث أن:

S = شدة المنبه الأصلي.

Δ S = التغير البسط في شدة المنبهة اللازم للإحساس به أو العتبة الفارقة.

W = كمية ثابتة (واختير هذا الحرف رمزاً لـ (فيبر) نفسه).

اعرض عليه بطاقات عليها مستقيمات أطوالها على الترتيب ٩ر٩ سم، ٨ر٩ سم، ٧ر٩ سم، ٦ر٩سم. . . وهكذا فإن الشخص يرى المستقيمين في كل مرة متعادلين. ولنفرض أن الشخص لم يدرك الفرق بين المستقيمين إلا عندما وصل طول المستقيم المتغير إلى ٨ سم. فإذا كررنا التجربة على هذا الشخص نفسه باستخدام مستقيم ثابت طوله ١٥ سم، فإننا تبعاً لقانون «فيبر» نجد أنه يبدأ في التمييز بين المستقيمين عندما يصل الفرق بينهما إلى ٣ سم، لأن $\frac{٢}{١٠}$ في الحالة الأولى = $\frac{٣}{١٥}$ في الحالة الثانية، وإذا كررنا التجربة ذاتها على الشخص نفسه مرة ثالثة جاعلين طول المستقيم الثالث ٢٠ سم فإن أقل فرق يستطيع لشخص الاحساس به تبعاً للقانون هو ٤ سم، لأن النسبة السابقة تعادل $\frac{٤}{٢٠}$ وهكذا. . .

وقد وجد «فيبر» أن هذه النسبة ثابتة على وجه العموم بالنسبة للنوع الواحد من المنبهات، أي أن النسبة بين العتبة الفارقة وشدة المنبه الأصلي في نوع معين من المنبهات (ضوء أو وزن. . . الخ) تكون قيمة ثابته.

هـ - بعض العوامل المحددة للعتبات

يختلف الناس بعضهم عن بعض في تحديدهم للعتبات، وذلك نتيجة لعوامل شتى أهمها حالة عضو الحس ودرجة حساسيته (وحدة البصر أو رهافة السمع)، ومنها كذلك تناول العقاقير، والاصابة العضوية في المخ. ومن ناحية أخرى قد لا ينتج الاختلاف في تحديد العتبة - من فرد إلى آخر - عن فروق في حدة الحواس، ولكنه قد ينتج عن اختلاف في استعداد الشخص للاستجابة وترحيبه بها، وهو ما يسمى بتحيز الاستجابة Response bias أو الاستجابة في اتجاه معين.

والمثال على ذلك دراسة هدفت إلى فحص آثار العقار الزائف Placebo (حبوب لا تحتوي على أية مادة فعالة، بل كمية من النشا أو السكر، ولكنها يمكن أن تؤثر عن طريق الايحاء). فقد درس «كلارك» آثار العقار الزائف على عتبة الاحساس بالالم، إذ اعتقد المفحوصون الذين تعاطوا هذه الحبوب الزائفة

أنها مسكن للالم Analgesic، فظهر أن الحبوب الزائفة قد زادت من عتبة الألم (أي خفضت الاحساس بالألم). ومع ذلك فقد بين التحليل المفصل أن حساسية هؤلاء الأفراد للألم لم تتغير، وأن ما تغير فقط مجرد تقريرهم بانخفاض الألم. ومن ناحية أخرى فإن تعاطي عقار حقيقي مسكن للألم قد ارتبط بكل من التغير في العتبة والتغير في الحساسية للألم.

الادراك بوصفه عملية معرفية

الادراك عملية معرفية تشتمل على أنشطة عديدة منها الانتباه والاحساس والوعي والذاكرة وتجهيز المعلومات واللغة، كما يرتبط بالتعلم أيضاً ارتباطاً وثيقاً. ومع أن العمليات المعرفية متشابكة متفاعلة، فإن الادراك يعد أكثر الأنشطة المعرفية أساسية، ومنه تنبثق العمليات الأخرى، كما يعد الادراك نقطة التقاء المعرفة بالواقع.

إن الإنسان في المراحل المبكرة من الادراك يقرر ما ينتبه إليه، فأنت الآن ـ عندما تقرأ هذه السطور ـ لا تشغلك حروف الكلمات عن الكلمات والأفكار التي تحملها، ومع ذلك فيمكنك أن تركز على ضوضاء الطريق، أو صوت المذياع، أو محادثة بين أخويك، أو الام روماتيزمية في ركبتك. . . وغير ذلك عندما تركز انتباهك تزداد قدرتك على إيجاد معنى لما تقرأ.

كما يؤثر الشعور أو الوعي في الادراك، إن منظر المطر سيبدو لك رائعاً ومسلياً وأنت في غمرة السعادة. لكنك قد تحسبه بكاء مراً للطبيعة عندما تكون حزيناً مكتئباً. وتتدخل الذاكرة في الادراك من نواح كثيرة، إذ تختزن الحواس المعلومات وعندما يفك الإنسان رموز المعاني يقارن بين ما يدركه من منبهات خارجية (سمعية وبصرية ولمسية وشمية وإجتماعية وغيره) وداخلية (أحاسيس وانفعالات) بخبرات مماثلة في الذاكرة. كما يحدث تجهيز للمعلومات Infor-mantion Processing أثناء الادراك، فنحن نقرر أي المعلومات سوف نتنبه إليه بعد ذلك، ونقارن المواقف الماضية بالحاضرة لنصل إلى تفسيرات وتقييمات. كما تؤثر اللغة كذلك في المعرفة وفي صياغة الادراك بطريق غير مباشر.

والادراك عملية معرفية ذات طبيعة نشطة، دليل ذلك الأشكال التي يمكن عكسها أو قلبها، والتي تشير إلى أن ادراكنا شيء نشط، ويمثل بحثاً عن أحسن تفسير للمعلومات الحسية اعتماداً على معرفتنا بالأشياء.

ولا يعتمد الادراك على مظاهر الشيء فقط بل على السياق الذي نراه فيه، كما تؤثر الخبرة السابقة على الفروض الادراكية.

إن القائم بالادراك يستخدم مظاهر الشيء ومحتواه وخبراته السابقة لتكوين أحسن تخمين عن الشيء الذي يراه، فيقوم بتحليل الشيء إلى مختلف مظاهره، ثم يستخدم هذه المظاهر لتكوين مدرك يطابق المعلومات المتاحة له، متأثراً بالمحتوي والخبرة السابقة وغيرهما(*).

دور الانتباه في الادراك

لا يدرك الانسان منبهاً إلا بعد أن ينتبه إليه، ومن هنا فإن الانتباه Attention سابق على الادراك. والانتباه هو الاهتمام بمنبهات محددة أو جوانب معينة من البيئة. وهو عملية انتقائية Selective تتحدد البؤرة فيها بعوامل خاصة. ويتركز الادراك حول ما ننتبه إليه، مما يؤدي إلى وعي زائد بطائفة محددة من المنبهات، ومن هنا فإن للانتباه دوراً كبيراً في الادراك، فالانتباه مفتاح الادراك. وعلى الرغم من أن عديداً من المنبهات تصل إلى أجهزة الاستقبال الحسي لدينا في الوقت نفسه، فاننا نهتم فقط بما نستطيع أن ندركه في لحظة ما. ولا يعتمد ذلك على خواص المنبهات وحدها، بل أيضاً على العمليات المعرفية التي تعكس اهتماماتنا وأهدافنا وتوقعاتنا في هذه اللحظة، ويسمى هذا التحديد الادراكي بالانتباه. فعندما تجلس لقراءة مادة شائقة أو على درجة كبيرة من الأهمية، فإن وعيك بما يحيط بك غالباً ما يكون غامضاً، ومن بين ما يحيط بك: وضع جسمك، ودرجة حرارة الجو، ونسبة الرطوبة، وضوضاء الطريق، ولون الحائط، وتذبذب الفولت... وغير ذلك كثير.

(*) الإشارة هنا إلى نظرية التحليل بوساطة التركيب Analysis - by - Synthesis التي وضعها «نايسر» Neisser، وليس هنا مجال تفصيلها.

ولقد اختلفت آراء علماء النفس حول طبيعة الانتباه، فيرى بعضهم أن الانتباه مرشح أو مصفاة Filter لتصفية المعلومات عند نقاط مختلفة في عملية الادراك، على حين يرى آخرون أن الإنسان يركز ببساطة على ما يريد رؤيته ويرتبط بالخبرة دون استبعاد مباشر للأحداث المنافسة. وقد اهتم علماء النفس بتحديد مراحل عملية الادراك التي ينشط فيها الانتباه، فافترضت الدراسات أن الانتباه فعال في عدة حالات: عند استقبال المعلومات من عضو الحس، ثم عند تخزين المعطيات الحسية وتفسيرها، حيث يقرر ما إذا كان سيستجيب لها أو يتأهب للقيام بفعل معين.

أ ـ الانتباه عملية انتقائية

عندما يحرك الانسان عينيه فإنه يستطيع تغيير انتباهه من جانب إلى آخر، وبالاضافة إلى ذلك فإن الإنسان يمكنه أن يوجه انتباهه إلى المنبهات التي تنبه حواسي أخرى كالسمع مثلاً. وحيث أن الإنسان لا يمكنه أن ينتبه إلى كل المنبهات دفعة واحدة كما سبق أن ذكرنا، فان انتباهه لا بد أن يكون انتقائياً Selective. والأمثلة على ذلك كثيرة، منها الطالب الذي يستذكر دروسه، فهو غالباً ما يركز على مضمون الأفكار وليس على الأخطاء المطبعية، وذلك على العكس من مصحح تجارب الطبع (بروفات المطبعة) إذ يركز على الأخطاء المطبعية مغفلاً المضمون غالباً. وعند عرض كلمات غامضة بجهاز العارض السريع، فإن المتدين سوف يدرك بسرعة كلمات مثل: مقدس، نبي، رسول. . . وهكذا، أما الأشخاص المهتمون بالاقتصاد فسيكون ادراكهم سريعاً لكلمات مثل: الدخل، الدولار، الجنيه. . . وهكذا.

وخير مثال على أن الانتباه عملية انتقائية، ما أصبح معروفاً بإسم «مشكلة حفلة الكوكتيل» Coctail Party problem وتكون مثل هذه الحفلات مليئة بالموسيقا الصاخبة والمحادثات الكثيرة التي تستمر بشكل تلقائي، ومع ذلك فإن الشخص فيها يمكن أن يركز على محادثة واحدة فقط، ويتجاهل بقية المحادثات. وتتسم القدرة على تركيز الانتباه هنا بخاصيتين: أننا نستطيع أن نوجه انتباهنا، وفي الوقت ذاته يمكننا تحديد مدى هذا الانتباه وحصره في

مرضوع معين. وهذا يعني أن قدرتنا على تركيز الانتباه بشكل انتقائي ذات فائدة (إذ نستطيع التقاط محادثة واحدة من وسط عديد من المحادثات)، وفي الوقت ذاته فإن لها عيباً مؤداه أننا ننتبه إلى شيء واحد فقط في وقت واحد.

ب ـ العوامل المؤثرة في الانتقاء

الانتباه عملية انتقائية إذن، وهناك عوامل عديدة تحدد اختيار الشخص لمنبه وتركه لآخر، ويمكن تقسيم محددات اختيار المنبه إلى عوامل خارجية وداخلية كما يلي:

أولاً: العوامل الخارجية المؤثرة في انتقاء منبه معين

١ ـ شدة المنبه: عالي الشدة ـ حتى حد معين ـ يسترعي الانتباه أكثر من منخفض الشدة.

٢ ـ تكرار المنبه: يشد انتباهنا أن نسمع استغاثة مكررة: النجدة، النجدة.

٣ ـ التغيير: الضوء المتغير يجذب انتباهنا أكثر من الضوء الثابت.

٤ ـ التعارض: الشكل المتعارض مع الخلفية (كبقعة سوداء على خلفية بيضاء) يشد انتباهنا. وقد استفيد من ذلك في اجراء التمويه (وهو عكس التعارض) كأن يلبس الجنود ملابس تتسق مع البيئة.

٥ ـ الشيء الغريب: وهو يجذب الانتباه أكثر من الشيء المألوف.

٦ ـ تجمع المنبهات من أكثر من حاسة: التليفزيون أكثر جاذبية من الراديو.

ثانياً: العوامل الداخلية المؤثرة في اختيار منبه معين

١ ـ عيوب الأجهزة الحسية: وهي تؤدي إلى نقص الانتباه.

٢ ـ الدوافع: ينتبه الانسان إلى ما يسد الدافع ناقص الاشباع لديه، كما ينتبه بشدة إلى مثيرات الدافع القوي عنده.

٣ ـ **التوقع والتهيؤ**: كالأم تسمع بكاء طفلها في مكان غاص بالضوضاء، أو عندما يوقظها بكاؤه ولا توقظها جلبة شديدة في الطريق.

٤ ـ **الشخصية**: تنظيم داخلي له ثبات نسبي يؤثر في اختيارنا للمنبهات.

٥ ـ **الميول**: يهتم طالب علم النفس بخبر انعقاد المؤتمر السابع للجمعية المصرية للدراسات النفسية في جامعة عين شمس في أغسطس ١٩٩١، ولا يهمه غالباً خبر متصل بالبينالي الدولي (معرض للفنون).

الانفعال: عندما نكون سعداء لا تهمنا المضايقات البسيطة، وعندما نكون في حالة انفعالية مكتئبة نرى الحبة فنحسبها قبة، من أجل ذلك نقول: أن الانفعال عامل مهم في انتقاء المنبهات.

جـ ـ المتعلقات الفيزيولوجية للانتباه

عندما يجذب انتباهنا أحد المنبهات، فاننا نقوم عادة بعمل حركات جسمية معينة تساعد على الادراك، ففي حالة المنبه البصري ندير رؤوسنا وعيوننا في اتجاه المنبه، وفي حالة المنبه الصوتي الضعيف نضع أيدينا خلف آذاننا، أو ندير احدى الأذنين في اتجاه مصدر الصوت. وفضلاً عن ذلك تحدث تغيرات في توترات العضلات، ومعدل ضربات القلب والتنفس، ويكون لها وظيفتان:

أولاً: تسهيل استقبال المنبه.

ثانياً: اعداد الفرد للاستجابة السريعة في حالة إذا كانت الاستجابة مطلوبة فوراً.

د ـ عدد المنبهات التي يمكن للشخص الانتباه لها

بينت تجارب معملية عديدة أنه من الصعب كثيراً أن نتعامل مع منبهين مختلفين إذا وصلا إلى القناة الحسية ذاتها. وقد أجريت تجارب استخدمت فيها سماعات تستقبل رسالة واحدة مسموعة إلى الأذن اليمنى، ورسالة مختلفة تماماً إلى الأذن اليسرى. أو كأن يقرأ الشخص قصيدة شعرية ويستمع إلى أخرى في

الوقت ذاته، أو سماع حديث عن طريق سماعة على الأذن اليمنى وسؤال الشخص بعض الأسئلة عن طريق سماعه على الأذن اليسرى. وحتى يختار الشخص رسالة واحدة ويهمل غيرها، فيجب عليه أولاً أن ينتبه إلى كلتا الرسالتين حتى ينتقي منهما. وقد سمي ذلك بالانتقاء على أساس مصفاة تفاضل بين مختلف المنبهات.

وتقوم هذه المصفاة بتصنيف المنبهات على أساس خصائصها الفيزيائية البسيطة مثل: الصوت مقابل الضوء، صوت رجل أو امرأة، الكلمات التي تأتي من اليمين أو اليسار. . . وهكذا. ولكن هذه المصفاة لا تستطيع أن تلتقط الرسائل بشكل نقي على أساس المعنى. والمصفاة لا تلغي القناة التي لا ينتبه لها المفحوص كلية، فعندما يقدم إسم المفحوص ذاته في الأذن التي لا ينتبه لها فإنه يسمعه عادة على حين لا يسمع كلمة محايدة.

وأسفرت نتائج تجارب عديدة أن المفحوصين يمكن أن يوجهوا انتباههم إلى واحد فقط من رسالتين ويفهموها، ولكن ليس لاثنين معاً. وفي الحقيقة فإن المفحوصين يحصلون على معلومات قليلة جدا من أي نوع في الأذن التي لا ينتبهون إليها. ومع ذلك فقد اتضح أنه يسهل أن نركز انتباهنا على أمرين في وقت واحد عندما تتنبه حاستان مختلفتان، فلا بد أنك لاحظت أنك (أو بعض زملائك) يمكنك أن تواصل القراءة بدرجة معقولة من الفهم وأنت تستمع إلى الراديو. فمن الجلي أن العمليات العقلية المطلوبة في الادراك يمكن أن تقوم بعملها بكفاءة مرتفعة عند الانتباه إلى منبهين ينتميان إلى حاستين مختلفتين، أكثر من رسائل مختلفة تصل إلى الحاسة ذاتها. وللعادة أثر مهم في هذا الصدد.

العوامل الذاتية المحددة للادراك

يقوم كل إنسان بتأويل الاحساسات تأويلاً يخضع لعوامل ذاتية شخصية لديه، ذلك أن الادراك لا يتحدد بعوامل موضوعية خارجية توجد في الموضوع المدرك فحسب. والعوامل الذاتية في الادراك تعكس فروقاً فردية بين البشر في

ادراكهم للموضوع الواحد نفسه. فالوقائع التي حدثت ابان ارتكاب الجريمة، يتغير ادراكها من شخص إلى آخر، فهي عند شاهد النفي، غيرها عند شاهد الاثبات، وتختلف وجهه النظر إليها من قبل محامي المتهم، عنها بالنسبة لوكيل النيابة، كل ذلك فضلاً عن المتهم ذاته بطبيعة الحال.

والسبب في ذلك أن الإنسان لا يستجيب للبيئة الفيزيقية كما هي عليه في الواقع، بل يستجيب للبيئة كما يحسها ويراها أي يدركها، وهي ما نسميه بالبيئة السيكولوجية، التي تنبه سلوك الفرد وتدفعه إلى الفعل. فمائدة حافلة بمأكولات شهية تعد بيئة سيكولوجية لإنسان غير متعلم جائع، ولكن مكتبه غاصة بكتب نادرة نفسية، لا تمثل لهذا الإنسان شيئاً، ولا تعد بيئة سيكولوجية بالنسبة له على الاطلاق. والجوعان يحلم بالطعام، ويرى في كل رائحة أو صورة أو صوت، طعاماً أو رمزاً له ومشيراً إليه ودلالة عليه.

ومن العوامل الذاتية التي تؤثر في الادراك وتحدده ما يلي:

١ - التوقع: يرى الإنسان أو يسمع، ما يتوقع أن يرى أو أن يسمع، فكل إنسان يغلب أن يدرك ما يتوقعه، فعندما انتظر زيارة صديق لي، فإنني أسمع كل صاعد للدرج، وكل طارق على زر جرس، وكل صوت لسيارة، أحسبه صديقي قد حضر.

٢ - الدافعية: يتأثر ادراك الفرد غالباً بدافعيته، والدوافع كما سنرى على أنواع عدة: الفيزيولوجية والإجتماعية... وقد يتعلم الفرد تركيز انتباهه على المنبهات التي تشبع دوافعه، ويتجاهل تلك التي لا تؤدي إلى اشباعها فلا يميل إلى ادراكها. ومن التجارب المأثورة في علم النفس، بحث تأثير الحرمان من الطعام على الادراك. وتجري التجربة بعرض أشكال غامضة أو كلمات غير ذات معنى، بوساطة جهاز يدعى «المسراع» أو «العارض السريع» Tachistioscope، وتكون مدة العرض وجيزة جداً (كسر من الثانية)، ويطلب من المفحوصين الجياع تسمية ما رأوا. فكانت معظم استجاباتهم تدور حول الطعام: صوره وأسمائه. ومن هنا نقول: أن الحاجات الفيزيولوجية عندما تكون في حالة من عدم الاشباع أو نقصه، فإنها نؤثر في الادراك.

٣ ـ الميول والعواطف والانحيازات : لا يرى الإنسان فيمن هو كلف بهم ويحبهم، العيوب والمثالب التي يراها فيهم أناس محايدون. وقد يفسر الشخص حركة أو لفتة من آخر لا يحبه، على أنها حركة رعناء سمجة وغير مهذبة، وقد تكون في حقيقة الأمر براء من هذا التفسير. وتوجد أقوال شعبية مأثورة، تشير إلى تأثير الحب أو العداء في الادراك. انظر إلى قول الإمام الشافعي رضي الله عنه :

وعين الرضا عن كل عيب كليلة ولكن عين السخط تبدي المساويا

٤ ـ الانفعال والحالة المزاجية الراهنة: الانفعال الشديد يشوه الادراك ولا يؤثر تأثيراً سيئاً في دقته بل في موضوعه كذلك، فإذا أصيب أحدنا بحالة من الاكتئاب شديدة، فسر كل ما حوله بنظرة سوداء تشاؤمية. والخائف يحسب كل صيحة عليه، والحزين يرى في هطول المطر بكاءاً مراً للطبيعة، على حين ينظر المسرور إلى المطر على أنه علامة خير وبشير نماء.

٥ ـ الخبرة السابقة: للتعلم والخبرة أثر كبير في الادراك، ذلك أن الخبرة السابقة للفرد تساعده غالباً على توقع المعاني التي تحملها المنبهات وأثرها على المواقف المستقبلية. وقد أجمعت البحوث على ضرورة أن يكون الفرد قد خبر البيئة التي يعيش فيها، وذلك حتى يمكنه ادراك منبهاتها بصورة صحيحة، كما يجب أن يتفاعل الفرد ويتعامل معها حتى تنمو مهاراته الادراكية. وأبرز مثال على ذلك أن ادراكنا لمعنى الضوء الأحمر بوصفه اشارة للمرور تعني التوقف لن يوجد لدينا إلا من خلال الخبرة.

٦ ـ القيم: طور الفيلسوف الألماني «سبرانجر» Spranger (١٨٨٢ ـ ١٩٦٣) نظرة شاملة إلى الشخصية تعتمد على ست قيم هي: النظرية والاقتصادية والسياسية والجمالية والاجتماعية والدينية. ووضع اختباراً لقياسها كل من: «أو لبورت، فيرنون، لندزي» لتحديد الأهمية النسبية لكل منها. والملاحظ أن ادراك المتدين لكثير من الأمور مختلف عن ذي الدرجة المنخفضة على مقياس القيم الدينية. والفنان ـ ولديه القيمة الجمالية مرتفعة ـ يرى في الفن التجريدي من الجمال ما لا نراه، ومن الحسن ما لا ندركه. وقد وجد

«برونر، جودمان» ـ فيما يختص بالقيمة الاقتصادية ـ أن ادراك الأطفال الفقراء لحجم العملة مختلف عن ادراك الأطفال الأغنياء، إذ يبالغ الأطفال الفقراء في حجم العملة.

٧ ـ أثر المهنة: للمهنة تأثير في تأويل الاحساسات أي في الادراك. فالحقل الأخضر اليانع ينظر إليه الفنان بمنظار غير الذي يراه به عالم النبات، خلافاً لادراك الفلاح، مغايراً لادراك صاحب الحقل له.

التنظيم الادراكي

لعلماء نفس الجشطلت اضافات مهمة جداً إلى دراسات الادراك كما سبق أن بينا. والجشطلت Gestalt كلمة ألمانية تعني النمط أو الشكل أو الترتيب، ومؤداها أن الصيغة الكلية أو الكل يؤثر على الطريقة التي ندرك بها الأشياء. ويقوم الشخص المدرك بتجميع المعطيات الحسية معاً في شكل أو صورة كلية (أو جشطلت)، ولذلك يقال عادة: «أن الكل يختلف عن مجموع أجزائه». وقد استخدم «ماكس فيرتهايمر» وهو أحد قادة مدرسة الجشطلت ـ قياس الحركة ليبين هذا المبدأ. إن خبرة الحركة تنشأ عن سلسلة من الصور الساكنة التي تعرض على الشخص في تتابع سريع، والحركة غير موجودة في هذه الصور فرادي، ولكنها حدثت نتيجة للعلاقة بينها.

ويعرف التنظيم الادراكي Perceptual organization بأنه الميل إلى اقامة تكامل Integration بين العناصر الادراكية على أنماط ذات معنى.

قوانين التنظيم الادراكي تبعاً للجشطلت

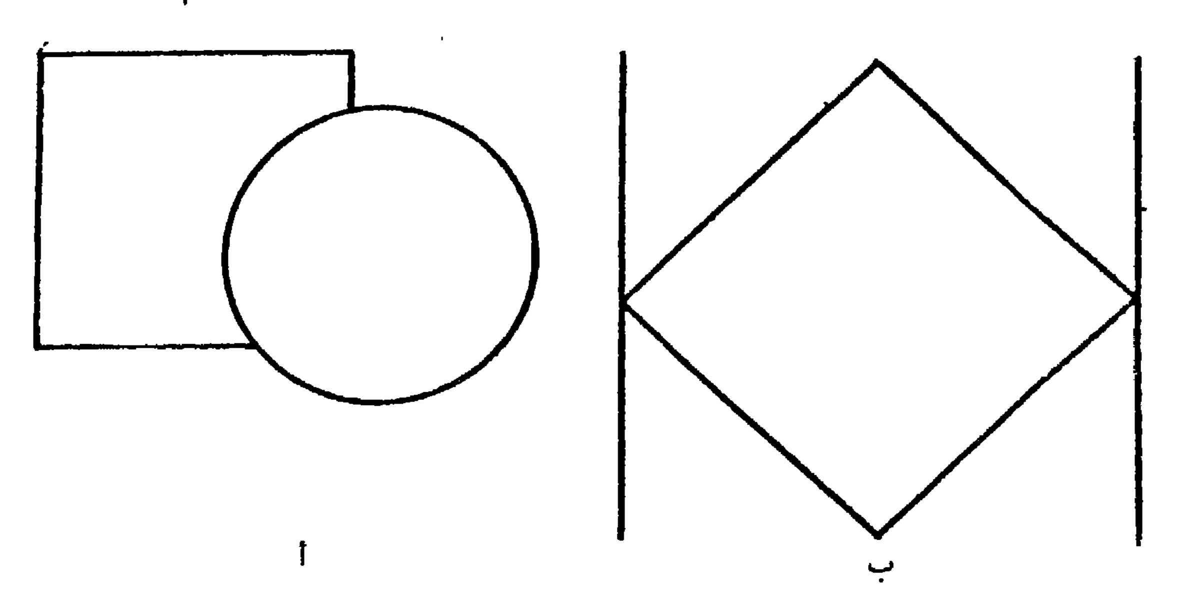
اكتشف علماء نفس الجشطلت عدداً من الظواهر الادراكية التي تجيب عن السؤال: كيف يبدو جزء من المنبه في علاقته بجزء آخر منه؟ وقد أشارت الجشطلت إلى ذلك بوصفه نموذجاً للتنظيم الادراكي، وافترضت أن الآثار الادراكية تنتج عن آليات (ميكانيزمات) تهدف إلى الوصف الاقتصادي المختزل، وتفيد من الخواص المتوقعة للبيئة، ووضعوا عدداً من القوانين لتفسيرها، ومنها ما يلي:

١ ـ البساطة Simplicity

يمثل المدرك أبسط تفسير للمنبه. أنظر إلى الشكل (٤ ـ ٤ أ) إذ يبدو على أنه دائرة أمام مربع، على الرغم من أن الجزء المختفي من المربع يمكن أن يتخذ أي شكل، ولكننا نختار أبسط تفسير للموقف، ويؤثر ذلك فيما نراه. أما الشكل (٥ ـ ٧ ب) فنراه على أنه «ماسة أو معين» بين خطين متوازيين، أكثر من رؤيته على أنه حرف W أو حرف .M ويدرك الشكل هكذا تبعاً لمكوناته ذات الدرجة القصوى من الانتظام والتماثل والبساطة، مع أننا قد رأينا كثيراً الحرفان W وM من قبل.

٢ ـ الشكل والأرضية Figure and ground

تبرز اللوحة الفنية (شكل) على الحائط المعلقة عليه (أرضية)، كما تظهر الحروف التي تقرأها الآن والمكتوبة بالمداد الأسود على أرضية الصفحة البيضاء، وتدرك التنظيمات الهندسية عادة على أنها أشكال توجد أمام خلفية،



شكل (٤ ـ ٤): قانون البساطة

ولذلك تبدو على أن لها حدوداً أو محيطاً كالموضوعات والأشياء سواء بسواء. وأن تنظيم المنبهات إلى شكل وأرضية هو أمر أساسي لادراك المنبه، بل أنه

أساس لادراك جميع الأشياء تقريباً. وعلاقة الشكل بالأرضية علاقة تداخل بين المنبه الأساسي والمنبهات المحيطة به. وكثير من تصميمات ورق الحائط تدرك على أنها علاقات بين شكل وأرضية، حتى لو تغير الشكل إلى أرضية، وانقلبت الأرضية شكلاً من لحظة إلى أخرى.

ومع أن معظم بحوث الادراك قد أجريت على عملية الابصار (ومن المرجح أن العينين أكثر أعضاء الحس في اصدارهما الأوامر إلى المخ)، فإننا نستطيع أيضاً دراسة العلاقة بين الشكل والأرضية عبر حواس أخرى غير الابصار، مثال ذلك أننا نستطيع سماع أغنية طائر خلال خلفية من الضوضاء خارج الأبواب.

٣ ـ **التشابه**Similarity: التنبيهات الحسية المتشابهة، كالأشياء أو النقط المتشابهة في اللون أو الشكل أو التركيب أو الحكم أو الشدة أو السرعة أو اتجاه الحركة، تظهر كأنها تنتمي بعضها إلى بعض، فندركها صيغاً مستقلة.

٤ ـ **التقارب**Proximity: التنبيهات الحسية المتقاربة في المكان أو الزمان تبدو في مجال ادراكنا وحدة مستقلة محددة، وصيغة بارزة، ونراها كأنها ينتمي بعضها إلى بعض.

٥ ـ **الاتصال** Continuity: يميل الإنسان بعامة إلى ادراك الخطوط والأشكال والمنحنيات على أنها متصلة مستمرة. ويرتبط هذا المبدأ بالغلق.

٦ ـ **التماثل**Symmetry : يميل الإنسان بوجه عام إلى أن يرى عناصر المنبه التي تتكون من أشكال منتظمة وبسيطة ومتوازنة وكأنها تنتمي إلى بعضها بعضاً. فالتنبيهات المتماثلة تمتاز على غيرها من التنبيهات فتبرز صيغاً.

٧ ـ **الغلق** Clousre: هناك ميل قوي إلى تكملة المنبهات أو المعلومات الناقصة، وهذا هو معنى الغلق، فنحن لا نحتاج إلى حدود كاملة لندرك شكلاً ما، فإذا فقدت بعض أجزاء المحيط فإن المخ يمدنا بالمعلومات التي لم تمده بها الحواس، فتملأ العمليات الادراكية لدينا الفجوات وتسد الثغرات، فندرك

القوس الكبير على أنه دائرة، وثلاثة الأضلاع المتقاربة على أنها مثلث، وأربعة الخطوط المنفصلة على أنها مربع.

وتنطبق قاعدة الغلق أيضاً على المنبهات السمعية، فقد دلت التجارب على أن الناس ـ حتى أدقهم سمعاً ـ لا يسمعون بالفعل إلا ٧٥٪ من الأصوات في محادثاتهم العادية، وهم يملأون الثغرات من سياق الحديث وموضوعه.

٨ ـ **قانون المصير المشترك Common fate**: وهو قانـون ادراكي آخر يسير إلى أن العناصر التي نراها متحركة معاً ندركها على أنها منتمية بعضها إلى بعض، فإن مجموعة من الناس تجري في الاتجاه ذاته يبدو أن لها هدفاً مشتركاً أو أنها تكون مجموعة. والطيور التي تطير معاً يبدو أنها من النوع نفسه، والطيور على أشكالها تقع!

ادراك العمق والمسافة

لا شك أن المشكلات التي يمكن أن تترتب على عدم قدرة الإنسان على الحكم على العمق Depth أو المسافة Distance هي مشكلات كبيرة، إذ يمكن أن يرتطم بالآخرين ويصطدم بهم، ويظن أنهم أبعد مما هم عليه في الواقع. ولقد منح الله سبحانه وتعالى الآدميين مؤشرات Cues تساعدهم على إدراك العمق، أحدهما تدركه العين الواحدة Monocular والآخر مؤشرات تشير إلى العمق عن طريق العينين Binocular معاً.

أ ـ مؤشرات ادراك المسافة بالعينين معاً

يتمتع الأفراد ذوو العين الواحدة بمعظم الخبرات البصرية التي يتمتع بها الأفراد الذين يستخدمون العينين معاً، فهم يرون الألوان والأشكال والعلاقات المكانية، بما فيها الأشكال ذات الأبعاد الثلاثية. ومع ذلك فإن الناس الذين يستخدمون العينين لديهم مزايا تفوق هؤلاء الذين يرون بعين واحدة، وذلك في النواحي الآتية:

أ ـ المجال الكلي للرؤية يكون أكبر، ولذا فإن أشياء كثيرة يمكن رؤيتها دفعة واحدة.

ب ـ القدرة على الرؤية المجسّمة للأشكال.

وتتعاون العينان في الرؤية المجسمة ليكون لدينا احساس دقيق بالعمق والمسافة. ويمكن استخدام المجسام Stereoscope (جهاز يبين الصور للعينين مجسمة) لفحص تعاون العينين، وذلك عن طريق بطاقة تحتوي على صورتين طبيعيتين مأخوذة احداهما من زاوية تختلف قليلاً عن الأخرى. وتوضع البطاقة في المجسام، وتقدم الصورتان واحدة أمام كل عين، فنجد أن الصورتين تتحدان لتكونا صورة واحدة ذات عمق، تختلف عن تلك التي تبدو في الصورة المفردة.

وتفسير ذلك «أن العينين منفصلتان في الرأس، تحصل كل منهما على صورة مختلفة عن الأخرى، وتسجل على شبكية كل عين صورة مختلفة قليلاً عن الأخرى، ويستطيع المخ مزج هاتين الصورتين في مشهد واحد، فيراهما الشخص صورة واحدة تحمل معلومات عن عمق الشيء وأبعاده الثلاثة، مما ينتج التأثير المجسم.

وتختلف خصائص التجسيم عن خصائص البعد الثالث التي نحصل عليها من صور مفردة مسطحة نتيجة لتباين العينين Binocular disparity.

ولتوضيح تباين العينين تجري التجربة الآتية: اغلق احدى عينيك، وأمسك بقلم في وضع رأسي يبعد عنك بمقدار ٣٠ سم تقريباً، بحيث يوازي شيئاً ثابتاً على الحائط المقابل لك، كأن ينطبق على الحافة الرأسية للوحة معلقة على الحائط. ثم افتح عيناً واغلق الأخرى، تجد أن القلم يبدو وقد تحرك مسافة غير صغيرة عن موضعه الأصلي. وإذا حددت الموضع الذي يقع فيه القلم عندما تفتح عينيك معاً، وتغلق كل عين بالتتابع، فيمكنك أن تحدد العين المسيطرة لديك. فإذا انتقل القلم عندما تغلق عينك اليمنى، فإن العين المسيطرة عندك تكون اليمنى (وهذا هو الحال دائماً مع الأشخاص الذين لديهم اليد اليمنى هي المسيطرة، وهم الغالبية).

ب ـ المؤشرات الدالة على العمق عند استخدام عين واحدة

على الرغم من أن العينين تساعداننا على ادراك العمق والمسافة فنحن نستطيع ادراك العمق بعين واحدة Moncoular، وذلك بطرق أربع كما يلي :

١ ـ انطباق جسم على آخر Superposition : إذا بدأ شيء ما يقطع شيئاً آخر، فنحن ندرك الأول عادة على أنه أقرب من الثاني .

٢ ـ الحجم النسبي Relative : إذا كان هناك صف من الأشياء المتشابهة ذات أحجام مختلفة، فالشيء الأصغر يدرك على أنه أبعد من الأشياء الأخرى.

٣ ـ الارتفاع في المجال Height in Field : الأشياء الأبعد تبدو في مستوى أعلى عن الأقرب في مجال رؤيتنا، ومن ثم يمكن أن يتولد احساس بالبعد بين أشياء لها الحجم نفسه بوضعها على ارتفاعات مختلفة .

٤ ـ تدرج التركيب أو البناء Gradient of texture تصبح النقط صغيرة كلما كانت المسافة أبعد .

ادراك الحركة

وضع جبسون Gibson نظرية مهمة في هذا الصدد، موجزها أن علامات ادراك الحركة موجودة في البيئة، فنحن نرى الشيء يتحرك لأنه أثناء الحركة يغطي أجزاء من الخلفية الثابتة ويعري أجزاء أخرى، كما نرى الأشياء تتحرك إذا غيرت مكانها وموقعها، إذ نرى أجزاء جديدة، على حين تختفي أجزاء من الصورة. وهناك حالة خاصة شائقة، وذلك عندما يبدو مجال الرؤية كله في حركة، فينتج عن ذلك علامات غامضة يمكن أن تؤدي إلى ادراك مزيف .

مثال ذلك عندما يتحرك أتوبيس بجوار السيارة التي تركبها، بحيث يسد النافذة بأكملها، عندئذ يكون من الصعب أن تجزم ما إذا كانت السيارة التي تركبها هي التي تتحرك إلى الخلف أو ثابتة. ويمكن قبول هذه النظرية في البيئة جيدة الاضاءة، ولكنها لا تفسر قدرتنا على ادراك حركة نقطة من الضوء في حجرة مظلمة تماماً. ويبدو أن جهاز الادراك يجب أن يستقبل معلومات عن حركة العينين وهي تستقبل نقطة الضوء .

أ ـ الحركة الظاهرية Apparent movement

هي تقديم المنبهات الثابتة بطريقة توحي بأنها متحركة، فمن الممكن ادراك الحركة دون أن يكون المنبه متحركاً في الحقيقة، كما في حركة الشريط السينمائي، إذ ينشأ خداع الحركة نتيجة منبهات منفصلة غير متحركة تقدم متتابعة. فعندما نشاهد فيلماً فإن الحركة عبارة عن تسلسل صور جامدة (كل واحدة منها في اطار) يختلف كل منها قليلاً عن سابقه، وتسقط على الشاشة واحدة وراء الأخرى، ويلي كل صورة (أو اطار) فترة قصيرة من الاظلام (لاحظ أن نصف الفيلم تقريباً يكون مظلماً)، ولكن عند عرضها بسرعة، تمتزج الصور في حركة سلسة ناعمة. ومعدل سرعة العرض الآن هو ٢٤ صورة (اطار)/ثانية.

ظاهرة فاي Phi Phenomenon: هي نوع معين من أنواع الحركة الظاهرية، وتعد شكلاً مبسطاً لحركة الشريط السينمائي، يمكن تمثيلها بدائرة مزدوجة، توجد على أطرافها بمسافات متساوية أربعة أضواء. وعندما يضاء أحد الأضواء الأربعة ثم يطفأ (في حجرة مظلمة)، ويتبعه الضوء التالي، فإن ذلك يعطي انطباعاً بأن هناك ضوءاً واحداً يتحرك من الوضع الأول إلى الثاني. وعند اضاءة الأضواء الأربعة واطفائها على التوالي وبسرعة، فإنها تظهر كما لو كانت ضوءاً واحداً يتحرك في دائرة. ويمكن رؤية هذه الظاهرة في اعلانات عديد من المحلات التي تكون فيها دائرة الضوء كبيرة، والمصابيح متجاورة.

وقد أجريت على ظاهرة فاي مئات من التجارب المعملية، بدأها «فيرتهايمر» أحد مؤسسي الجشطلت. وتجري أبسط تجاربها بالطريقة الآتية: حجرة مظلمة بها شاشة فيها ثقبان، وراءهما مصباحان (أ، ب). فيضاء المصباح (أ) ثم يطفأ، ويليه (ب) وهكذا. وعند توافر شروط معينة لزمن العرض والمسافة وشدة الاضاءة يرى الناظر ضوءاً واحداً يتحرك بسرعة متنقلاً من (أ) إلى (ب). وفي تجربة صممها «فيرتهايمر» في وقت مبكر قام بوضع مصباحين كهربيين على حافة منضدة، بحيث يبعد أحدهما عن الآخر بضعة أقدام، ثم وضع قضيباً رأسياً بالقرب من منتصف المنضدة. فعندما أضيىء كلا المصباحين في غرفة خافتة الاضاءة، ظهر على الشاشة ظلان منفصلان

للقضيب، ولكن عند اضاءة المصباح الأول ثم اطفائه، فاضاءة المصباح الثاني ثم اطفائه، بشرط أن يتم ذلك بالتبادل وبسرعة معينة، ذكر الملاحظون أنهم يرون ظلاً واحداً يتحرك إلى الخلف وإلى الأمام.

ب ـ الحركة الحقيقية

يعتمد ادراك الحركة الحقيقية على العلاقات بين الأشياء خلال المجال البصري، وعلى التفسير الذي نضعه لهذه العلاقات. وحيثما كانت هناك حركة فإن الجهاز الادراكي يجب أن يقرر ما الذي يتحرك وما هو ثابت بالنظر إلى اطار مرجعي معين.

فقد بينت التجارب أنه عندما تكون المعلومات الوحيدة المتاحة لنا عن الحركة هي معلومات بصرية، فإننا نميل إلى أن نسلم بأن الأشياء الكبيرة ثابتة والأشياء الصغيرة متحركة. مثال ذلك أن القمر يبدو ثابتاً في السماء الصافية، ولكن عندما نرى القمر من خلال غلالة من السحاب المتحرك الخفيف، فإن القمر يبدو متحركاً، على حين يبدو السحاب ساكناً. وكذلك عندما تكون راكباً قطاراً يقف في أحد المحطات، ويوجد بجوارك قطار آخر يسد النافذة كلها دون أن ترى خلفية أخرى غيره، فعندما يتحرك أحد القطارين فلن تكون متأكداً هل هو القطار الذي تركبه أم الآخر. ويستمر هذا الوضع حتى تـأتيك معلومـات أخرى مثل: اهتزاز جسمك نتيجة لحركة القطار الذي تستقله، أو زيادة سرعة القطار الآخر دون أن تحس بحركة، أو النظر من النافذة الأخرى في الجانب الآخر. . . وهكذا. ويشيع خداع الحركة من هذا النوع عند السفر بالطائرات، وبخاصة خـلال الرحـلات الليلية، حيث يكـون من الصعب أن يتكون اطـار مرجعي، وفي هذا المجال يتعلم الطيارون أن يثقوا في أجهـزتهم وليس في ادراكاتهم.

ونتيجة لاختلاف منظور الحركـة Motion Parallax فإن أحـد مؤشرات ادراك العمق بعين واحدة، مؤداه أن الأشياء القريبة تبدو متحركة بسرعة أكبر من الأشياء البعيدة، وذلك إذا كنا نركب سيارة متحـركة، وفي هـذه الحال تبـدو الأشياء البعيدة كالجبال والنجوم تتحرك معك، على حين تبدو الأشياء القريبة

كأعمدة التلغراف أو علامات الطريق تتحرك عكس حركتك أي إلى الوراء بسرعة.

ادراك الزمن

كان ادراك الزمن من بين الموضوعات التي اهتم بدراستها «فونت» هو وتلاميذه في «لا يبزج»، وكان الاختبار المستخدم هنا هو تقدير دوام فترات زمنية متعددة الطول، تبدأ من كسور الثانية، أو ما يسمى بإيجاز: تقدير الزمن Time Estimation ويتحدد الزمان موضوعياً ويقاس اجرائياً بسرعة سير عقارب الساعة، ولكن ادراكنا لهذه السرعة وتقديرنا لها مختلف من فرد إلى آخر. ولقد وضع «ألبرت آينشتاين» A. Einstein في نظريته عن النسبية Relativity الزمان كبعد رابع للمكان. وعندما سأله صحفي أن يلخص نظريته في هذا الصدد بأسلوب مبسط، قال «آينشتاين»: تصور ساعة من الزمان بساعتك، أقضيها بطريقتين: مع حبيبتي، أو فوق فرن من البوتاجاز الساخن!

وتوجد عدة طرق لدراسة ادراك الزمن تجريبيا، أهمها ثلاث كما يلي: تقدير المفحوص دوام فترة زمنية يحددها المجرب (ثلاث دقائق مثلاً)، وطريقة المقارنة بين الفترات الزمنية، وطريقة إنتاج الفترات الزمنية.

وقد بين «فيوردت» Vierordt أن المفحوص يزيد من تقدير الفترات الزمنية القصيرة، أما الفترات الطويلة فإنه يميل إلى تخفيضها. ويعتمد تقدير فترات الزمن الطويلة نسبياً على طبيعة الخبرات التي تملأ بها هذه الفترات، فإذا كانت سارة بدت قصيرة عما إذا قضاها المفحوص في مجرد الانتظار. ومن العوامل التي تؤثر كذلك في ادراك الزمن: العمر والخبرة والدافعية والعقاقير وشدة الاهتمام ودرجة حرارة الجسم.

ومن الملاحظ أن زيادة درجة حرارة الجسم (كما في حالات الانفلونزا والحمى) تجعل الشخص يشعر بأن الزمن يمر بطيئاً جداً، ومعنى ذلك أن تقدير المريض هنا للساعة الزمنية الفيزيائية يبدو لمرتفعي الحرارة أطول من الساعة

السيكولوجية، فدرجة الحرارة المرتفعة دليل على أن العمليات الحيوية تتم بسرعة أكبر من المعدل السوي، فيتأثر ادراك الزمن بهذا الاسراع العام.

واتضح أن احتساء القهوة والشاي بكثرة يُعجّل من احساسنا الذاتي بمرور الزمن، ولكن الكافين وعقاقير أخرى يمكن أن تؤخره.

ويشعر مريض الاكتئاب الذهاني - إذا قورن بالأسوياء - بأن الوقت يمر ببطء شديد. ولدي الفصاميين (وهم من المرضى العقليين) اضطراب في تقدير الزمن، وليس هذا فحسب، بل أن بعض الفصاميين يشكون من فقدهم للاحساس بالزمن.

ادراك الأشياء المركبة

يدرس علماء النفس الادراك المركب بطرق عدة من بينها تحليل حركات العين خلال الادراك.

حركات العين Eye Movements

عندما نراقب عيني شخص يفحص صورة أو موضوعاً يتضح أن عينيه غير ثابتتين، ولكنهما تقومان بعملية فحص سريع Scanning ولا يكون هذا الفحص سلساً ناعماً وفي حركة مستمرة، ولكن العينين تمكثان فترة قصيرة، بعد ذلك تقفزان إلى موضع آخر تثبت عليه فترة قصيرة، ثم تقفز إلى غيره وهكذا. وتسمى الفترات التي تكون خلالها العينان ساكنة بالتثبيت Fixations، أما الحركات الفورية بين التثبيتات فتسمى القفزات Saccades (وهي كلمة فرنسية). وهناك عدد من الطرق لاقتفاء آثار حركات العين. وأبسط هذه الطرق أن تراقب العينان بكاميرا تليفزيونية، وتسجل حركاتهما، فإن الشيء الذي تحملق فيه العين ينعكس على قرنية العين.

ثبات الادراك

يميل الإنسان عادة إلى أن يدرك الأشياء المألوفة له على أنها دائمة وثابتة

لا تتغير بصرف النظر عن ظروف الاضاءة، والموقع الذي نراه منها، والمسافة التي تفصل بيننا وبين الشيء المدرك. فمثلا إذا تحركت بعيداً عن الطبق الموجود أمامك على المائدة تغيرت صورته المتكونة على شبكية عينيك من الشكل الدائري إلى الشكل البيضاوي، ومع ذلك فسوف تستمر في ادراكه على أنه دائري الشكل. ولثبات الادراك أنواع عدة أهمها:

أ ـ ثبات الاضاءة	Lightness consistency
ب ـ ثبات اللون	Colour consistency
جـ ـ ثبات الشكل	Shape consistency
د ـ ثبات الحجم	Size Consistency
هـ ـ الثبات المكاني	Location consistency

تغير التنظيم الادراكي

لوحظ أنه من الممكن أن توجد تنظيمات ادراكية متعددة للصورة الواحدة التي تقع على شبكية العين. وعادة ما يدرك الشخص تنظيماً معيناً واحداً للشكل الواحد في الحياة اليومية، ولكن يحدث في حالات معينة ـ أن يتم التغير على شبكية العين. وهذه الحقيقة ذات أهمية نظرية كبيرة، لأن الادراك مع عدم تغير التنبيه يناقض النظريات التي تعلن أن ما ندركه يمكن تفسيره على ضوء المنبه القريب. ويبدو أن هذه الحقيقة تحتاج إلى نظرية تفسر الادراك على ضوء عمليات أكثر اتصالاً بالجهاز العصبي المركزي.

وقد أفاد علماء النفس كثيراً من الدراسة المعملية لمثل هذا التغير بما يسمى الأشكال الغامضة Ambiguous أو المعكوسة القابلة للقلب Reversible ويعرف الشكل الغامض بأنه الشكل الذي يمكن تفسيره ـ بصورة صحيحة ـ بأكثر من طريقة.

ويفسر ادراك الأشكال المعكوسة القابلة للقلب على أساس أن التنبيه المستمر لجانب معين من الشكل، والذي ينبه منطقة معينة من الشبكية، يثير

عمليات ـ على مستوى الجهاز العصبي ـ تتصل بظواهر مثل التعب أو الكف Inhibition أو التشبع Satiation الناتج عن تغير في اثارة الخلايا العصبية في لحاء المخ، مما يجعل الملاحظ يغير من تركيزه على الجانب الذي ركز عليه في الشكل، فيسهل حدوث انتقال الادراك إلى المدرك الآخر البديل. وهناك برهان ـ إلى حد ما ـ يؤكد هذه النظرية، برغم مواجهتها بعض الصعوبات.

خداع الحواس

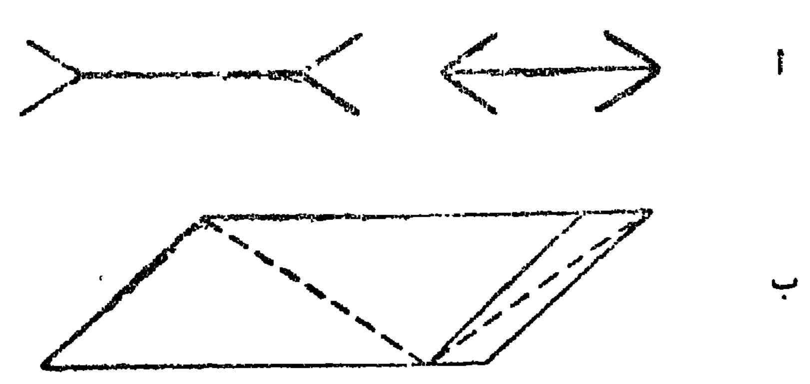
الخداع Illusion مدرك خاطىء، أو انطباع حسي غير حقيقي، أو ادراك زائف غير صحيح. ويقصد بـ «غير صحيح» أن ما نراه (أو نسمعه أو نشعر به) لا يتطابق مع ما يصفه العلم الطبيعي بمساعدة أدوات قياسه. ويمكن أن يحدث الخداع في ادراك المكان أو اللون أو الحركة. والخداع نوعان: فيزيائي وادراكي.

نوعان من الخداع

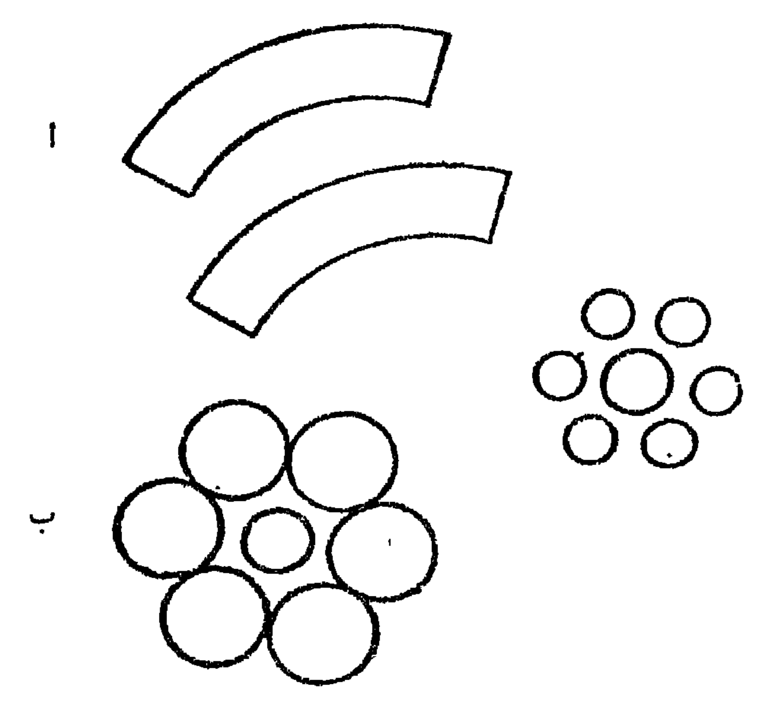
فأما الخداع الفيزيائي فينتج عن تشويه المنبه الذي يصل إلى أعضاء الاستقبال الحسي لدينا. وأمثلته الكسر الذي نلاحظه في العصا التي توضع في الماء، والصور المشوهة التي نراها في بيت المرايا في الملاهي، والسراب، والرؤية من خلال منشور. أما الخداع الادراكي فينشأ في أجهزتنا الادراكية، كأن يرى الشخص خطين ويحكم على أحدهما بأنه أطول من الآخر، ويكون لهما في الحقيقة الطول ذاته. والخداع الادراكي (ومنبهاته هندسية) هي التي تهمنا في عام النفس ونعالجها فيما يلي:

الخداعات الهندسية

تمثل الخداعات الهندسية طائفة كبيرة جداً من الخداعات، وقد حظيت باهتمام شديد، وهي عبارة عن رسوم بالخطوط، تكون بعض جوانبها مشوهة من الناحية الادراكية. وأشهرها ذلك الذي وضعه مولر ـ لاير F. c. Muller - Lyer عام ١٨٨٩ والمعرف باسمه. ويبين شكل (٤ ـ ٥ أ) هذا الخداع.



شكل (٤ ـ ٥): أ ـ خداع موللر ـ لاير ب ـ خداع متوازي الأضلاع من وضع «ساندرز» Sanders



شكل (٤ ـ ٦): أ ـ خداع جاسترو ب ـ خداع ابنجهاوس

وبرغم تساوي الخطين الداخليين فإن الخط الذي يتضمن أسهماً اتجاهها إلى الداخل يبدو أقصر. ويبلغ خداع «مولر ـ لاير» حوالي ٢٥٪، أي أنه إذا كان الخط ذو الأسهم الخارجية (الذي يبدو أطول) يصل إلى ٤ سم، فيجب تطويل الخط ذي الأسهم الداخلية والذي يبدو أقصر ليصبح ٥ سم، حتى يقرر الشخص تساويهما. ويبدو من شكل (٤ ـ ٥ ب) أن القطرين الموضحين بخطوط منقطة غير متساويين، على حين أنهما في الواقع متساويان.

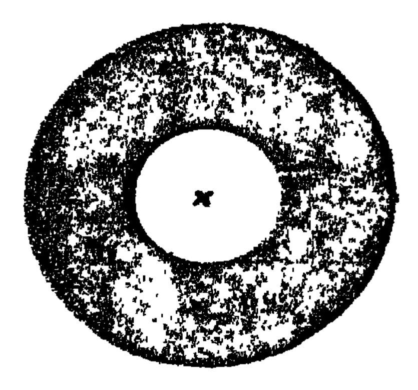
أما الشكلان الواردان في شكل (٤ - ٦ أ) أو خداع «جاسترو JastroW» فهما متطابقان، ولكن يبدو أن حجم الشكل السفلى أكبر من العلوي. والدائرتان الواردتان في منتصف الشكل (٤ - ٦ ب) متساويتان على العكس مما يبدو (خداع ابنجهاوس Ebbinghaus).

الصورة اللاحقة Afterimage

الصورة اللاحقة خبرة حسية تبقى لدي الشخص عندما ينسحب المنبه ويتوقف. وهي تشير عادة إلى خبرة بصرية كالصورة اللاحقة السلبية لسلسلة الصور الملونة الناتجة بعد التحديق في الشمس. ويمكن أن تستثار الصور اللاحقة بطرق وتجارب عديدة، نذكر من بينها تجربة «اميرت» وبريمة «أرشميدس»

أ - تجربة اميرت Emmert experiment

انظر إلى شكل (٤ - ٧)، وامسك بالكتاب بالمسافة العادية للقراءة (حوالي ٣٠ سم) في ظل اضاءة قوية. ثبت نظرك على الصليب الموجود في مركز الشكل لمدة دقيقة تقريباً. وعندئذ انظر إلى حائط بعيد، سترى صورة لاحقة للدائرتين تبدو أكبر من المنبه (الشكل). ثم انظر إلى قطعة من الورق التي تمسك بها قريبة من وجهك، والآن ستبدو الصورة اللاحقة أصغر من المنبه. وإذا اختفت الصورة اللاحقة فإن طرفة العين يمكن أن تعيد تكوينها أحياناً.



شكل (٤ - ٧): تجربة أميرت

وتنتج الصورة اللاحقة عن طريق اجهاد الخلايا البصرية في مساحة واحدة من الشبكية (بوساطة التحديق بطريقة ثابتة إلى شيء معين). وتظل المساحة المجهدة من الشبكية ثابتة في حجمها، ولكن الحجم المدرك للصورة اللاحقة يختلف، وذلك اعتماداً على المسافة بين الشخص والسطح الذي ينظر إليه. ومن ثم فإن الصورة اللاحقة تبدو أكبر عندما ينظر الشخص إلى خلفية بعيدة، وتبدو أصغر عندما ينظر الشخص إلى خلفية قريبة.

وعلى أساس ملاحظات من هذا النوع، افترض «اميرت» أن حجم المدرك للصورة اللاحقة متناسب مع المسافة بين الشخص والسطح الذي ينظر إليه. وهذا هو قانون «اميرت» وقد عمم هذا القانون بعد ذلك إلى مبدأ «ثبات الحجم والمسافة»، والذي ينص على أن النسبة بين الحجم المدرك والمسافة المدركة مساوية لزاوية الرؤية(*).

ويفسر هذا المبدأ ثبات الحجم بالطريقة الآتية: عندما تزداد المسافة بيننا وبين شيء ما، فإن زاويته البصرية تتناقص. ويبدو أن مبدأ ثبات الحجم والمسافة أساسي لفهم عدد من أنواع خداع الحجم، وأفضل مثال على ذلك خداع القمر Moon illusion، ويشير إلى ملاحظة مؤداها أن القمر عندما يكون قريباً من الأفق يبدو أكبر بنسبة ٥٠٪ من القمر عندما يكون في كبد السماء، برغم أن كلاهما يقابل الزاوية البصرية ذاتها، فإن الشخص يحكم على المسافة المدركة للأفق أبعد من منتصف السماء بالقدر نفسه تقريباً.

ب ـ بريمة أرشميدس **Archimedes spiral**

تتكون من قرص أبيض قطره ثماني بوصات، رسم عليه باللون الأسود أربعة حلزونات بزاوية قدرها ١٨٠°، تبدأ ضيقة من المركز ثم تتسع وتنتهي عريضة في الأطراف. وقد ثبت هذا القرص من مركزه بمحور على قمته مسمار

(*) يمكن أن نضع هذا المبدأ في صورة المعادلة الآتية:

$$\frac{ح}{م} = \theta \quad \text{أو:} \quad ح = \theta \times م$$

حيث: ح = الحجم المدرك، م = المسافة المدركة، θ = زاوية الرؤية.

فضى لامع، ويتصل هذا المحور بجهاز كهربي يديره بسرعات محدودة وثابتة. ويقاس الأثر اللاحق للبريمة بأن يثبت المفحوص بصره على مركز قرص البريمة الدوارة، والتي تبعد عنه مسافة لا تقل عن ١٨٠ سم، ثم توقف البريمة بعد مدة محددة سلفاً (تتراوح في التجارب المختلفة بين ٥، ٦٠ ثانية) ثم يطلب من المفحوص في التو وصف ما يراه، وما يراه معظم المفحوصين بعد توقف القرص الدوار هو خداع الدوران العكسي، أو حركة ظاهرية مضادة لاتجاه الحركة الأصلية. ويعد ذلك مقياساً كيفيا ذا فئتين فقط: «ادراك الأثر اللاحق مقابل عدم ادراكه». أما المقياس الثاني وهو كمي فيتلخص في تقدير دوام الأثر اللاحق، وهو الفترة الزمنية الواقعة بين توقف القرص عن الدوران وتقرير المفحوص بتوقف هذا الأثر (الدوران العكسي)، ويعتمد طول الأثر اللاحق على عدد قليل من المتغيرات.

وقد أجريت على بريمة أرشميدس فحوص وتجارب في مجالات عديدة، فاستخدمت في المجال الاكلينيكي بوصفها وسيلة مساعدة في التميز بين المرضى العضويين والوظيفيين، وبين الدستيميين (العصابيين المنطوين) والهستيريين. وبريمة أرشميدس كذلك تحتل إهتمام بحوث فيزيولوجية، واستخدمت في بحوث العقاقير المهبطة، وقد ظهر أن الأخيرة تقلل من دوام الأثر اللاحق. ووضعت نظريات فيزيولوجية ورياضية لتوضيح هذا النوع من الخداع، كما استخدمت في بحوث الشخصية بهدف قياس الانبساط، فضلا عن عديد من البحوث التجريبية في مجال الادراك بطبيعة الحال.

الهلاوس الحسية

الهلاوس Hallucinations خبرة حسية مع غياب المنبهات الخارجية المناسبة، أو ادراك منبهات غير موجودة في الواقع، أو هو سوء تأويل لخبرات خيالية علي أنها ادراكات فعلية. وهناك عقاقير مسببة للهلوسة مثل «ل ـ س ـ د» LSDوالمسكالين، والحشيش مسبب للهلوسة كذلك.

وتغير هذه العقاقير من الخبرة الادراكية والوعي. كما أن هناك عقاقير

مضادة للهلوسة يتعاطاها المرضى العقليون ممن لديهم هلاوس.

وللهلاوس أنواع شتى تبعاً للخبرة الحسية التي يمر بها الشخص، فقد تكون سمعية (كسماع أصوات تأمر المريض أن يسب آخر) أو بصرية (كاشباح أو أشخاص لا وجود لهم) أو شمية (كشم رائحة غاز غريبة يرى الشخص أنه سام) أو لمسية (كالتنميل أو أن حشرات تسير على جزء من جسمه) أو تذوقية (مثل مذاق غريب لطعام مألوف) أو حركية (كرؤية كرسي يتحرك دون أن يدفعه أحد) أو تغير حجم الأشياء المألوفة.

وتشيع الهلاوس في حالات المرض العقلي (الذهان) وأورام المخ والتهاباته، وفي حالات التسمم بالمخدرات، وأثناء النوم المغناطيسي. وتحدث الهلاوس السمعية لدي المدمنين على الكحول (الخمور) نتيجة محاولات المدمن تفسير الضوضاء الناتجة عن حالة مرضية في الأذن الوسطى.

الادراك خارج نطاق الحواس

Extrasensory Perception (ESP)

هو نوع من الخبرة التي تتكون من ادراك لم يأت عن طريق تنبيه أعضاء الحس. وينتمي هذا الموضوع إلى دراسة ظواهر ما وراء علم النفس Parapsychology، ويشمل الجوانب الآتية:

أ ـ التخاطر Telepathy وهو القدرة على قراءة أفكار الآخرين، أو انتقال الأفكار من شخص إلى آخر دون أساس حسي أو ادراكي معروف، أي دون الاستعانة بالكلام أو الكتابة أو أية منبهات أخرى.

ب ـ الشفافية Clairvoyance: وهي القدرة على الرؤية (أو تلقي معلومات) خارج مدى الابصار العادي.

جـ ـ معرفة المستقبل مسبقاً Precognition وهي القدرة على التنبؤ بأحداث المستقبل قبل وقوعها.

د ـ تحريك الأشياء عن بعد Psychokinesis : القدرة على تحريك الأشياء بأستخدام العمليات العقلية فقط

ولكن الادراك خارج نطاق الحواس يُنقد بما يلي :

١ ـ ليست هناك طريقة محددة لتوضيح مثل هذه الظواهر، فالطرق التي تكشف عن نتائج واضحة على شخص ما لا تظهر النتائج ذاتها على شخص آخر.

٢ ـ تعمل هذه الظواهر ضد القوانين الطبيعية، والدليل عليها حتى الآن غير كامل.

٣ ـ يصاحب التجارب الروحية كثير من عدم الأمانة والخداع والغش وسوء التفسير.

٤ ـ لا تتكرر نتائج التجارب عادة، لأنها تمثل ظواهر غير ثابتة.

ويتفق كثير من علماء النفس مع رأي (هب D. Hebb» الذي يقول: «أنا شخصياً غير مقتنع بالادراك خارج نطاق الحواس لأنه غير معقول».

مناهج البحث وأدواته في علم النفس

مقدمة

يهدف علم النفس كغيره من العلوم إلى اكتشاف القوانين الصادقة الثابتة والوصول إلى التعليمات التي تساعدنا في فهم سلوك الفرد والتنبؤ به والسيطرة عليه إلى حد ما.

ويعتبر الكشف عن العوامل التي تؤثر في سلوك الفرد محوراً للبحوث في هذا المجال. ولا شك أن الخطوة الأولى في مثل هذه المحاولات هي الحصول على البيانات والحقائق المرتبطة بموضوعات الدراسة، ولهذا يقوم الباحث ببحوثه التي تمكنه من الوصول إلى هذه الحقائق.

وتختلف الطرق المتبعة في الدراسة في مدى موضوعيتها، كما تختلف في مدى قدرة الباحث على السيطرة على العوامل المؤثرة في الظاهرة موضع الدارسة. فمن طرق يصعب على الباحث فيها أن يتحكم في العوامل المؤثرة في الظاهرة موضع الدراسة، ويكتفي فيها بالملاحظة، إلى طرق تتصف بقدرة لا بأس بها على السيطرة على العوامل المؤثرة في الظاهرة موضع الدراسة كالطرق التجريبية[(١)].

وهناك طرق تعتمد على الأسلوب التاريخي في الدراسة فنجد الباحث يتتبع ظاهرة معينة لفترة زمنية معينة قد تطول إلى سنوات، كما يحدث في بعض الدراسات الخاصة بالنمو، وكما حدث في دراسة لويس ترمان التي تتبع فيها نمو مجموعة من الأطفال لمدة خمسة وثلاثين عاماً.

وقد نجد الباحث يعتمد على الأسلوب التاريخي بطريقة أخرى فبدلاً من أن يتتبع الظاهرة، يقوم بجمع بيانات عما حدث في الماضي كما يحدث في دراسة

(١) مختار حمزة (١٩٨٢) أسس علم النفس الاجتماعي. جدة: دار البيان العربي، الطبعة الثانية.

الحالة، حيث يقوم الباحث بجمع البيانات حول جوانب معينة تكون موضع اهتمامه من حياة الشخص الماضية.

وهكذا تتعدد الطرق والأساليب، وكما سبق أن بينا فليس هناك طريقة مُثلى أو طريقة أفضل من الأخرى إلا بالنسبة لموضوع معين أو مشكلة معينة.

وسنتناول بالتفصيل فيما يلي بعض المناهج التي تعتبر أساسية في الدرسات في مجال علم النفس ثم نعرض أهم أدوات البحث ووسائل جمع البيانات.

المنهج التجريبي: (Experimental)

١ـ أهمية المنهج التجريبي:

يقول مورفي (Murphy)[١] «إن أهم حدث في علم النفس الحديث هو إدخال المنهج التجريبي والاعتماد عليه بشكل واضح. ففي هذا المنهج لا يقف الباحث عند مجرد وصف موقف، أو تحديد حالة أو التأريخ للحوادث الماضية. وبدلاً من أن يقصر نشاطه على ملاحظة ما هو موجود، ووصفه، يقوم عامداً بمعالجة عوامل معينة، تحت شروط مضبوطة ضبطاً دقيقاً، لكي يتحقق من كيفية حدوث شرط أو حادثة معينة، ويحدد أسباب حدوثها.

٢ـ طبيعة البحث التجريبي:

تدور الدراسة حول ظاهرة نفسية اجتماعية حولها علامات استفهام ويحيط بها الغموض وتحتاج إلى تفسير. وعلى الباحث أن يحدد الظاهرة وأن يفصلها عن الظاهرات المختلفة المتشابكة، ومن أمثلة الظاهرات التي دار حولها الكثير من البحث ظاهرة البطالة، وظاهرة القيادة، وظاهرة تعاطي المخدارت... الخ.

يلي ذلك ضرورة تحديد المشكلة التي تحدد على أساس تعريف وبلورة الظاهرة بوضوح وتجميع علامات الاستفهام التي تحيط بالظاهرة على أساس التعرف العلمي الدقيق على المشكلة ومكوناتها وعزل العوامل التي أدت إلى المشكلة. وتنبع المشكلة من الشعور بصعوبة ما. فإذا تسببت بعض الأشياء في إحداث حيرة وعدم ارتياح لدى الباحث فإن عدم الارتياح المقلق هذا يؤرق هدوء حالته العقلية، حتى يتعرف بدقة على ما يحيره ويجد بعض الوسائل لحله. وتتجسد المشكلة حينما يشعر الباحث بأن شيئاً ما ليس صحيحاً أو يحتاج إلى مزيد من الإيضاح. فإذا تملك

---

(١) Murphy, G: The Future of Sociale Psychologt in historical perspective, In Klineberg, and Christie perspectives in Social Psychology. New York: Holt 1965.

الباحث إحساس بأن شيئاً ما يحتاج إلى تفسير، وأراد الحصول على تصور واضح للعوامل المسببة لهذه الظاهرة المحيرة، فإنه يكون قد وفر بعض الشروط اللازمة للتعرف على المشكلة وتحديدها.

ثم يتبع ذلك تبيان الهدف من البحث، ومن أهم أهداف البحث العلمي التفسير، والتنبؤ، والضبط أي التحكم في بعض العوامل الأساسية التي تسبب الظاهرة لكي تجعل ذلك يتم أو تمنع وقوعه (كمنع وقوع الشغب والمظاهرات وكافة الانحرافات).

يلي ذلك مرحلة صياغة الفروض (Hypotheses) التي تهدي الباحث إلى استكشاف الحقائق العلمية التي تحقق الفروض التي يفترضها أو لا تحققها، تثبتها أو تنفيها. فهي تزوده بالإطار التركيبي الذي يمكن أن تنظم حوله البيانات ذات الصلة بالموضوع. ويساعد الفرض الباحث على تحديد أي الاجراءات تكون أكثر مناسبة وملائمة لاختبار الحل المقترح للمشكلة. ولما كانت الوظيفة الرئيسية للفروض هي تقديم التفسيرات، فإن الباحث الجاد يسعى إلى تحديد الأنماط الكامنة التي توضح العلاقات التبادلية للظاهرات موضوع الدراسة. ولكي يفعل ذلك، فإنه يقوم بعملية تصور ذهني من الدرجة الأولى. فهو يخلق بطريقة تخيلية العناصر أو العلاقات ويربطها عقلياً بالحقائق المعروفة لكي تتناول العوامل التي تتطلب تفسيراً. وهكذا، فإن الحقيقة والخيال ينصهران بفن ومهارة في فروض تزود الإنسان بأكثر الأدوات نفعاً في استكشاف المجهول وتفسيره. فالفرض هو مبدأ أو تعميم أولى يتناول ظاهرة من الظاهرات، وهو يحتفظ بطابع التخمين حتى توجد الحقائق الصحيحة لكي تؤيده أو ترفضه.

يلي ذلك وضع تصميم تجريبي يتضمن جميع النتائج وشروطها وعلاقاتها. وقد يستلزم ذلك:

(أ) اختيار عينة من المفحوصين لتمثل مجتمعاً معيناً.

(ب) تصنيف المفحوصين في مجموعات أو المزاوجة بينهم لضمان التجانس.

(ج) التعرف على العوامل غير التجريبية وضبطها، كما ستوضح في الفقرة التالية.

(د) إجراء دراسة استطلاعية لإكمال نواحي القصور في الوسائل أو التصميم التجريبي.

(هـ) ـ تحديد مكان إجراء التجربة، ووقت إجرائها والمدة التي تستغرقها.

المتغيرات: (Variables)

ذكرنا في النقطة (ج) من الفقرة السابقة ضرورة التعرف على المتغيرات أي العوامل التي يظن أن لها صلة بالظاهرة موضع الدراسة. ويقوم الباحث بتقسيم هذه المتغيرات إلى ثلاثة أنواع:

١ـ المتغير المستقل (Independent): وهو المتغير أو العامل الذي يغير الباحث في مقداره ليدرس الآثار المترتبة على ذلك في متغير آخر. (مثل الظروف الاجتماعية للأسرة).

٢ـ المتغير التابع (Dependent): وهو المتغير الذي يتغير بتغيير المتغير المستقل، وهو ما ينعكس عليه آثار ما يحدث من تغير في المتغير المستقل، إذا كانت ثمة علاقة بين المتغيرين. (مثل السلوك الاجتماعي كالجناح).

٣ـ المتغيرات الأخرى: وهي المتغيرات الدخيلة أو الغريبة التي قد تؤثر في المتغير التابع والتي يحاول الباحث أن يتخلص من آثارها بعزلها أو تثبيتها (مثل الدوافع والاتجاهات ومثل الأعمار ومستويات الذكاء والجنس الخ...).

وينظم الباحث الموقف التجريبي بالصورة التي تسمح له بتثبيت المتغيرات الغريبة أو عزل آثارها، والتي تمكنه من السيطرة على المتغير المستقل فيغير منه متى أراد ذلك، وبالطريقة التي تسمح له بملاحظة التغيرات التي تطرأ على المتغير التابع سواء أكانت تلك الملاحظة كيفية أم كمية.

ويلقى التجريبيون كثيراً من المشقة في سبيل تثبيت تلك العوامل الغريبة التي لا يرغبون في السماح لها بالتأثير على المتغير التابع وقد يكون ذلك من الأسباب التي أدت إلى استخدام أكثر من مجموعة واحدة من الأفراد نسمي واحدة منها بالمجموعة التجريبية (Experimental) والأخرى بالمجموعة الضابطة (Control Group) أو المقارنة وتكون بمثابة الأساس الذي تتم المقارنة بالنسبة له كما سنوضح بعد قليل.

نماذج التصميمات التجريبية:

١ـ منهج المجموعة الواحدة:

يتطلب أبسط تصميم تجريبي، مجموعة واحدة فقط من المفحوصين، إذ يقوم

الباحث بملاحظة أداء المفحوصين قبل وبعد تطبيق متغير أو إبعاده، ويقيس مقدار التغير الذي يحدث، إذا ما وجد تغير في أدائهم.

ولمنهج المجموعة الواحدة مميزات وحدود، فطالما أنه يحتاج إلى مجموعة واحدة فقط من المفحوصين، فمن اليسير استخدامه، وطالما أن نفس المجموعة تعرض لكل المتغيرات المستقلة، وليست مجموعات متماثلة، فإنه لا يمكن أن يرد أي جزء من الفرق في النتائج إلى تباين المفحوصين واختلافهم فيما بينهم. إلا أن استخدام منهج المجموعة الواحدة قد يؤدي إلى أخطاء خطيرة. فإذا استخدم الباحث اختباراً عقلياً أو مقياساً معيناً في بدء التجربة وفي نهايتها، فإنه لا يستطيع أن يكون متأكداً من أن الفرق بين النتائج في الحالتين يعزي فقط إلى المتغير المستقل، بل يمكن أن يكون الفرق راجعاً إلى عوامل أخرى كالتعب أو أن أعضاء المجموعة بذلوا مجهوداً زائداً نتيجة شعورهم بالفخر للمشاركة في التجربة أو قد تكون ممارسة المفحوصين للاختبار في المرة الأولى هي التي ساعدتهم على الأداء في المرة الثانية بصورة أفضل وهكذا. ولذلك، فإن تصميم المجموعة الواحدة، إذا لم يؤخذ بعناية تامة، فإن المجرب قد ينسب إلى المتغير المستقل، بسهولة وبدون مبرر، فضل إحداث التغيرات الملاحظة، ويغفل أثر الظروف الأخرى التي تفسر النتائج الحادثة فعلاً.

٢ـ منهج المجموعات المتكافئة: (Parallel)

صممت تجربة المجموعات المتكافئة للتغلب على صعوبات معينة واحدة تواجه الباحث في تصميم المجموعة الواحدة. فلكي نضبط أثر بعض المؤثرات غير التجريبية التي يتجاهلها تصميم المجموعة الواحدة مثل النضج على المتغير التابع، يستخدم هذا المنهج مجموعتين متكافئتين من المفحوصين في نفس الوقت. المجموعة الأولى هي المجموعة التجريبية (Experimental Group)، والمجموعة الثانية هي المجموعة الضابطة (Control Group)، وهذه الأخيرة تخدم كمرجع تتم به المقارنات.

وعند استخدام تصميم المجموعات المتكافئة، يقوم الباحث أولاً، باختيار مجموعتين متماثلتين بقدر الإمكان، ثم يُطبِّق المتغير المستقل على المجموعة التجريبية، ويمسكه عن المجموعة الضابطة. وبذلك تعتبر المجموعة الضابطة في وضعها الطبيعي أي لا تخضع لأية معاملة تجريبية. وبعد فترة مناسبة، يلاحظ الفرق بين المجموعتين. ولما كان من المفترض تكافؤ المجموعتين في جميع

النواحي، فيما عدا التعرض للمتغير المستقل، فإن الباحث يفترض أن أي فروق توجد، إنما هي نتيجة للمعاملة التجريبية، والفرق ما هو إلا مقياس لأثر المتغير المستقل. وهدف هذا التصميم هو معاملة مجموعتين متماثلتين معاملات مختلفة للوصول إلى نتيجة تتعلق بأثر هذه المعاملات المختلفة. وبدون المجموعة الضابطة، تصبح نتائج كثير من التجارب لا معنى لها، وذلك لوجود إمكانية حدوث نفس الأثر، دون وجود المتغير التجريبي. ولنوضح هذه الطريقة بمثال. إذا أردنا دراسة أثر وجود مذياع على إنتاج مجموعة من العمل في أحد المصانع، فنحن نقوم أولاً بتحديد الطريقة التي سيتم بها تقديم الإذاعة للعمال، ثم اختيار المحل الذي يستخدم في قياس ما يحدث من تغييرات على الإنتاج، ثم نقوم بحصر العوامل الأخرى التي تؤثر في الإنتاج ونحاول تثبيت هذه العوامل الأخرى. ويقوم الباحث في سبيل تثبيت أثر هذه العوامل باختيار مجموعتين من العمال متكافئتين من حيث هذه العوامل. ويسمي إحداهما بالمجموعة الضابطة أو المقارنة والأخرى وهي المجموعة التجريبية، وهي التي تستمع للإذاعة أثناء عملها. ويقارن الباحث بين إنتاج المجموعتين. ويستطيع هذا الباحث في ضوء هذا التصميم التجريبي أن ينسب التغير الذي حدث في إنتاج المجموعة التجريبية إلى التغير الذي أحدثه الاستماع إلى الإذاعة أثناء العمل، وذلك حيث أن العوامل الأخرى التي تؤثر في الإنتاج تعمل على نفس المستوى في المجموعتين.

ذكرنا أن من الضروري أن تكون المجموعتان متماثلتين بقدر الإمكان، في جميع العوامل التي تؤثر في المتغير التابع، وإذا لم يتحقق ذلك، لا يمكن التأكد مما إذا كان الفرق في النتائج، الذي نحصل عليه بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، يمكن رده إلى المتغير المستقل، أم الفروق الأصلية بين المجموعتين. على أن الحصول على مجموعتين متماثلتين في جميع النواحي أمر مستحيل، وذلك نتيجة لاختلاف الكائنات البشرية في نواحٍ متعددة. ولكن يجب على المجرب أن يحاول على الأقل، تكوين مجموعاتٍ متكافئة فيما يتعلق بالمتغيرات المناسبة، وهي تلك العوامل التي وجد غيره أن لها أثراً على المتغير التابع موضوع دراسته.

٣ـ منهج تدوير المجموعات:

يتغلب منهج تدوير المجموعات على بعض الصعوبات التي تواجهها في منهجي المجموعة الواحدة والمجموعات المتكافئة. ويشيع استخدام هذا المنهج في المواقف التي يتيسر فيها عدد محدود من المفحوصين.

والمرحلة الأولى في منهج تدوير المجموعات هي نفس ما يحدث في منهج المجموعات المتكافئة.

وفي المرحلة الثانية تتبادل المجموعات دوريهما.

وفي المرحلة الثالثة يجمع متوسط التغير الذي حصلته المجموعتان وتخضع النتائج لتحليل إحصائي.

ولهذه الطريقة أيضاً حدود فلا يمكن أن نثبت جميع العوامل غير التجريبية تثبيتاً تاماً. كما لا يمكن لهذه الطريقة أن تعالج بكفاية عوامل مثل التحيز، أو قلة الدافعية، أو سرعة التعب وما إلى ذلك.

اتضح لنا أن لكل من تصميم المجموعة الواحدة والمجموعات المتكافئة وتدوير المجموعات حدوداً. فكل منها يصلح لمواقف معينة، ولا يوجد تصميم واحد يمكن استخدامه في حل جميع المشكلات. وتحدد طبيعة المشكلة التصميم الذي يعتبر أكثر ملاءمة لها، وكيف يجب أن يفصل ليقابل متطلبات الدراسة.

المنهج الوصفي: (Descriptive)

يستهدف المنهج الوصفي تقرير خصائص موقف مُعيَّن أي وصف العوامل الظاهرة. وتعتبر طبيعة البحوث الوصفية أسهل من حيث فهمها واستيعابها إذا حصل الفرد أولاً على بعض المعلومات عن الخطوات المختلفة المتضمنة في بحث من البحوث إلى جانب مختلف الوسائل المستخدمة في جمع البيانات والتعبير عنها، والفئات العامة التي قد تصنف تحتها الدراسات. ولذلك، يقدم العرض المختصر التالي إطاراً عاماً للمعلومات التي تتعلق بتلك الموضوعات.

١ـ الخطوات المتبعة في البحث:

لا يقدم الباحثون في الدراسات الوصفية مجرد بيانات واعتقادات خاصة تستند على ملاحظات عرضية أو سطحية. ولكن كما هو الحال في أي بحث من البحوث يقومون بعناية:

١ـ بفحص الموقف المشكل.

٢ـ تحديد مشكلتهم وتقرير فروضهم.

٣ـ تدوين الافتراضات أو المسلمات التي تستند عليها فروضهم وإجراءاتهم.

٤ـ اختيار المفحوصين المناسبين ومصادر المواد.

٥ـ اختيار أو إعداد الطرق الفنية لجمع البيانات.

٦ـ إعداد فئات لتصنيف البيانات على استخراج المشابهات أو الاختلافات أو العلاقات الهامة.

٧ـ التحقق من صدق أدوات جمع البيانات.

٨ـ القيام بملاحظات موضوعية متقاة بطريقة منظمة ومميزة بشكل دقيق.

٩ـ وصف نتائجهم وتحليلها وتفسيرها في عبارات واضحة محددة.

ويسعى الباحثون إلى أكثر من مجرد الوصف: فهم ليسوا ـ أو ينبغي ألا يكونوا ـ مجرد مبوبين أو مجدولين. فالباحثون الأكفاء يجمعون الأدلة على أساس فروض معينة أو نظرية من النظريات، ويقومون بتبويب البيانات وتلخيصها بعناية، ثم يحللونها بعمق في محاولة لاستخلاص تعميمات ذات مغزى تؤدي إلى تقدم المعرفة.

٢ـ موضوعات البحوث الوصفية:

تتنوع الموضوعات التي يمكن أن تشملها الدارسة الوصفية ويتسع مداها، فتشمل البيانات المميزة (مثل السن والجنس والمهنة والتعليم والحالة الزواجية وعدد الأطفال وعضوية الجماعات ومراكز الأعضاء وحجم العضوية في الجماعات)، إلى غير ذلك من البيانات التي تجمع لمعرفة تواترها في العينة أو في المجتمع، ولمعرفة الارتباط بينها وبين المتغيرات الهامة في الدراسة، أما البيانات البيئية مثل خصائص الجيرة المحلية وقرب الأصدقاء والأقارب أو بعدهم، فهي تلقي الضوء على الظروف التي يعيش فيها الأفراد أو تعمل فيها الجماعات وقد تسعى الدراسة الوصفية إلى تحديد تواتر ضروب معينة من السلوك وخصائص من يمارسه من الأفراد أو الجماعات والعوامل المرتبطة به، مثل عدد مرات الاستماع إلى الإذاعة، أو التزاور، أو المواظبة على حضور الاجتماعات ونوع المساهمة فيها، وإجراءات عقد الاجتماعات الخ. . . وقد تشمل الدراسة أيضاً بيانات ومعلومات عن الناس أو الأعضاء وآرائهم واتجاهاتهم ودوافعهم وتوقعاتهم. وقد يسهم تحليل هذه البيانات في فهم أعمق للقوى التي تؤثر في سلوك الأفراد والجماعات، وخصائص السلوك الناجح والفاشل على أبعاد معينة وطبقاً لمحكات معينة. كما أنها قد تيسر التنبؤ عن السلوك في المستقبل رغم أنها قد لا تدل بالضرورة على وجود علاقات سببية.

ومن الواضح أن قيمة الدراسة الوصفية تتوقف على عدة عوامل منها حجم

العينة المستخدمة في الدراسة، ووسائل الملاحظة العلمية ودقتها، وأدوات البحث المختلفة مما سنعرضه في نهاية هذا الفصل.

٣ـ أنماط البحوث الوصفية:

يشتمل المنهج الوصفي على:

أولاً ـ الدراسات المسحية.

ثانياً ـ دراسات العلاقات المتبادلة.

ثالثاً ـ الدراسات التطورية.

أولاً ـ الدراسات المسحية:

هي محاولات لجمع أوصاف مفصلة عن الظاهرات الموجودة بقصد استخدام البيانات لتأييد الظروف أو الممارسات الراهنة، أو لعمل تخطيطات أكثر ذكاء بغية تحسين الظروف والعمليات الاجتماعية مثلاً. وقد لا يكون هدفهم مجرد كشف الوضع القائم، ولكن تحديد كفاءته أيضاً عن طريق مقارنته بمستويات، أو معايير أو محكات تم اختيارها أو إعدادها.

وقد تكون الدراسة المسحية على نطاق ضيق أو واسع. فقد تقتصر على دراسة جماعة صغيرة أو قد تمتد لتشمل طبقة اجتماعية أو المجتمع كله.

ومن أمثلة الدراسات المسحية مسح المجتمع المحلي ومسح الرأي العام حيث يتحتم على القادة في ميدان السياسة أو الصناعة أو التربية مثلاً أن يتخذوا العديد من القرارات فيحاولوا معرفة الرأي العام واتجاهات الناس بدلاً من أن يرسموا سياساتهم على أساس التقديرات الشخصية أو التخمينات العمياء أو ضغط مطالب الجماعة. فمثلاً يحاول المرشحون السياسيون أن يعرفوا كيف سيقترع الناخبون أو أي البرامج يفضلونها. وكذلك تجري الشركات مسحاً للرأي العام فيما يتعلق بالأسواق لتحديد أي أنواع المنتجات أو الإعلان تستهوي المستهلكين.

ويستخدم القائمون بالدراسات المسحية عن الرأي العام عادة الاستفتاءات أو المقابلات الشخصية لجمع بياناتهم، ويختار القادرون منهم مفحوصيهم بعناية بحيث تمثل بدقة وجهات نظر كل قطاع من المجتمع كله، فمثلاً، لكي يتنبئوا بنتيجة انتخاب قومي، فإنهم يسعون أولاً إلى تحديد المتغيرات التي سوف تؤثر في اقتراع الأفراد، مثل الوضع الاقتصادي، أو الدين، أو الانتماء لحزب من الأحزاب، أو

السن، أو الإقامة في القرية أو المدينة، أو التعليم، أو الجنس. وبعد وضع هذه المحددات، فإنهم يقومون مقدار الوزن الذي يعطونه لكل متغير من هذه المتغيرات عند اختيار العينة.

وللدراسات المسحية عن الرأي العام حدود، فتلك الدراسات التي لا تبنى بعناية تؤدي إلى معلومات لا يوثق بها، فلو طلبنا من مجموعة من الطلاب مثلاً أن يعبروا عن اتجاهاتهم نحو حركة الكشافة، وكانوا يحبون المدرس المشرف على فريق الكشافة، فإنهم قد يسجلون استجاباتهم للمدرس بدلاً من أن يسجلوا اتجاهاتهم الأكثر استمراراً نحو الحركة. وقد تثار أيضاً مشكلات أخرى تتعلق بصحة الإجابات التي تجمعت في الدراسات المسحية وثباتها. فعندما يعطي الناس قضية من القضايا قدراً كبيراً من التفكير، فإنهم يكونون قادرين على إعطاء رأي محدد فيها، أما إذا لم يحاطوا علماً بالموضوع، فإنهم لا يستطيعون إلا إعطاء قرارات مضطربة أو أحكام متسرعة.

ثانياً ـ دراسات العلاقات المتبادلة:

هناك بعض الباحثين الوصفيين لا يقنعون بمجرد التحصول على أنواع دقيقة للظاهرات السطحية. فهم لا يجمعون فقط معلومات عن الوضع القائم، ولكن يسعون أيضاً إلى تعقب العلاقات بين الحقائق التي حصلوا عليها بغية أن يتوصلوا إلى بصيرة أعمق بالظاهرات.

وسوف نناقش الآن ثلاثة أنماط من هذه الدراسات وهي:

(أ) دراسة الحالة.

(ب) الداراسات المقارنة.

(ج) الدراسات الارتباطية.

(أ) وتمثل دراسة الحالة نوعاً من البحث المتعمق عن العوامل المعقدة التي تسهم في فردية وحدة اجتماعية ما ـ شخصاً كان أو أسرة، أو جماعة، أو مؤسسة اجتماعية، أو مجتمعاً محلياً، فمن خلال استخدام عدد من أدوات البحث، تجمع بيانات دالة عن الوضع القائم للوحدة، والخبرات الماضية، والعلاقات مع البيئة، وبعد النظر في العوامل والقوى التي تحدد سلوكها بعمق وتحليل نتائج تلك العوامل وعلاقاتها، يستطيع المرء أن ينشىء صورة شاملة متكاملة للوحدة كما تعمل في المجتمع.

ويدرس الأخصائيون الاجتماعيون والموجهون النفسيون عادة شخصية الفرد بقصد تشخيص حالة معينة وتقديم توصيات بالإجراءات العلاجية. ويقتصر اهتمامهم بالفرد من حيث أن شخصيته فريدة. ومن ناحية أخرى، فإن الباحثين أكثر ميلاً إلى أن يهتموا بالأفراد كأنماط ممثلة. فهم يجمعون بيانات عن الأفراد المختارين بعناية بقصد التوصل إلى فهم أكثر اكتمالاً عن الجماعة التي يمثلونها.

وإذا كانت دراسات الحالة تنفذ دائماً إلى الأعماق، إلا أنها قد تفحص دائرة الحياة الكلية لوحدة اجتماعية أو قد تركز الانتباه على جانب معين منها.

وقد تكون الحالة التي يجري عليها البحث مؤسسة أو هيئة اجتماعية أو جماعة قائمة مثل جمعية تعاونية أو فريق كرة القدم، وقد تكون مجتمعاً قروياً أو حضرياً، وقد تتركز الدراسة حول أشخاص يشغلون مراكز معينة مثل عمدة أو عدد من عمد القرى، أو قد تدور الدراسة حول أشخاص متطرفين في انصياعهم لمعايير الجماعة بالنسبة لموضوع من الموضوعات أو في انحرافهم عنها، الخ...

وتتطلب دراسة الحالة مرونة كافية يستطيع معها الباحث أن يتطور وأن يعدل خطة بحثه نتيجة لما تكشف عنه دراسته الاستطلاعية من أمور جديدة، ونتيجة لما يتحقق له من بصر بالموضوع. وهي تبدأ كما تبدأ كل دراسة علمية بتحديد الظاهرة ثم جمع البيانات عنها بمختلف الأدوات مثل المقابلة والوثائق والمذكرات اليومية وتاريخ الحياة والاختبارات السيكولوجية والملاحظة تحت ظروف مختلفة والأساليب الإسقاطية والأساليب السوسيومترية والسيكودراماتيكية. وذلك بقصد التعمق في دراسة دوافع السلوك الفردي والجماعي، والعادات والمعايير الاجتماعية، ووسائل الضبط الاجتماعي، الخ...

ويصاحب عملية جمع البيانات وضع الفروض وتعديلها باستمرار تعديلاً يتفق مع طبيعة البيانات التي تجمع، وهكذا إلى أن نصل إلى مرحلة يمكن معها صياغة الفروض بصورة تسمح باختبارها اختباراً دقيقاً يتيسر معه التعميم.

وتشبه دراسة الحالة الدراسة المسحية، إلا أنه بدلاً من جمع بيانات تتعلق بعوامل قليلة من عدد كبير من الوحدات الاجتماعية فإنها تقوم بدراسة مستوعبة لعدد محدود من الحالات الممثلة. بل وأكثر من ذلك، فإن دراسة الحالة تكون أكثر وصفية في طبيعتها من الدراسة المسحية. فمن خلال الوصف بالكلمات تكشف عن ثروة من المعلومات القيمة التي قد لا يكون في مقدار الدراسة الكمية أن تتوصل

إليها. ونتيجة لذلك، فإن غالباً ما تستخدم دراسة الحالة في أن تكمل الطريقة المسحية.

وفي ذلك يوضح يونج[1] (Young) أن «أكثر الدراسات الرقمية مغزى في العلوم الاجتماعية هي تلك التي ترتبط بدراسات الحالة الشاملة التي تصف بدقة العلاقات المتداخلة للعوامل والعمليات». فدراسات الحالة تعتبر ذات فائدة بالنسبة للباحث القائم بالمسح، لأنها قد تكشف عن أي العوامل تكون صحيحة في موقف ما والتي يمكن قياسها بطريقة كمية، ومن ناحية أخرى، فإن الدراسات المسحية الاحصائية قد تزودنا بدليل لانتقاء المفحوصين الممثلين لدراسات الحالة. ولذا، فإن الطريقتين تتداخلان بشكل أو بآخر.

(ب) الدراسات المقارنة: وهي تركز على كيف ولماذا تحدث الظاهرة الاجتماعية. إنها تقارن جوانب التشابه والاختلاف بين الظاهرات لكي تكشف أي العوامل أو الظروف يبدو أنها تصاحب أحداثاً أو ظروفاً أو عمليات أو ممارسات معينة. وهي تحاول أن تنظر بعمق بغية تأكيد ما إذا كانت هذه العلاقة قد تسبب أو تسهم أو تكمن وراء الحالة السطحية.

ومن الأمثلة التي توضح هذه الطريقة، نفرض أن الباحث يرغب في أن يدرس اضطرابات التكامل المدرسي، فإنه بدلاً من أن يشكل تجربة لاختبار ما إذا كانت هناك عوامل متعددة سوف تسبب الاضطرابات أو الظاهرة، فإنه يقارن المجتمع الذي خبر الاضطراب بمجتمع آخر لم يخبر هذه الاضطراب. وبعد دراسة التشابهات والاختلافات بين الموقفين، فإنه يصف العوامل التي يبدو أنها تكمن وراء الاضطراب في أحد المثالين وليس في المثال الآخر.

وتمتد الدراسات المقارنة في علم النفس الاجتماعي إلى دراسة الفروق والاختلافات الثقافية. ولقد قامت مارجريت ميد (M. Mead) بعدة دراسات من هذا النوع عندما درست الصفات النفسية لبعض القبائل البدائية مقارنة بدراسة هذه الصفات عند الانسان المتحضر. واتبعت بنديكت (Benedict) نفس الطريقة في دراسات لأنماط الثقافة.

وللدراسات المقارنة أيضاً حدود كثيرة، وغالباً ما لا تنتج المعلومات الدقيقة

---

(١) Young. Pauline. V.: Scientific Social Surveys and Research. Englewood Cliffs. N.. J: Prentice - Hall. Inc. 1956.

الثابتة التي يمكن الحصول عليها من خلال الدراسات التجريبية الجيدة. ولكنها تزودنا بالوسيلة التي تعالج بها المشكلات التي لا يمكن فحصها في مواقف معملية، وتمدنا بدلائل قيمة تتعلق بطبيعة الظاهرات. وكلما تجسنت الطرق الفنية، والأدوات، والضوابط في معالجة الدراسات المقارنة، حظيت هذه الطريقة للبحث باحترام أكبر.

(ج) **الدراسات الارتباطية**: وهي تركز على استخدام الطرق الارتباطية التي تهدف إلى استكشاف حجم ونوع العلاقات بين البيانات. أي إلى أي حد يرتبط متغيرات، أو إلى أي حد تتطابق تغايرات في عامل واحد مع متغيرات في عامل آخر. وقد ترتبط المتغيرات مع بعضها البعض ارتباطاً تاماً أو ارتباطاً جزئياً موجباً أو سالباً، ذا دلالة إحصائية أو يرجع إلى الصدفة... الخ. وهكذا تفيد الطرق الاحصائية لحساب معاملات الارتباط (Correlation coefficients) ودلالتها (Significance) في هذا المجال فائدة كبيرة وتخدم الدراسات الارتباطية عدداً من الأغراض وخاصة في دراسات التنبؤ. وتعتبر طريقة الارتباط ذات قيمة في تحليل السبب والأثر. ولكنها تبين في صورة كمية إلى أي حد يرتبط متغيران: إنها لا تتضمن بالضرورة أنه توجد علاقة سبب ـ أثر. ويمكن التوصل إلى تفسير معنى العلاقة عن طريق التحليل المنطقي أكثر من التقدير الإحصائي. وهذا التفسير عرضة لكل المزالق والحدود التي ذكرناها عن الدراسات المقارنة.

ثالثاً ـ الدراسات التطورية:

لا تتناول الدراسات التطورية الوصفية الوضع القائم للظاهرات والعلاقات المتداخلة بين بعضها البعض فحسب، بل تتناول أيضاً التغيرات التي تحدث نتيجة لمرور الزمن. فهي تصف المتغيرات في مجرى تطورها خلال مدة عدتها شهور أو سنوات، وترصدها وتحللها،/ومن أوضح الدراسات التطورية دراسات النمو كما في دراسة النمو الاجتماعي مثلاً من الميلاد حتى الشيخوخة/ويتبع ذلك إحدى طريقتين:

(أ) الطريقة الطولية. Longitudinal Method

(ب) الطريقة المستعرضة. Cross - Sectionel Method

(أ) **أما الطريقة الطولية**: وهي من أقدم وأبسط طرق البحث ـ فيتتبع فيها الباحث عن طريق الدراسة والملاحظة والوصف تقدم النمو لدى نفس الأفراد أو الجماعات في أعمار مختلفة أو تواريخ مختلفة ويحدد أنماط النمو الاجتماعي مثلاً

في هذه الأعمار أو التواريخ مستخدماً نفس الأفراد ونفس الاختبارات التي تقيس نفس المتغيرات. وتقوم هذه الطريقة أكثر ما تقوم على الملاحظة وتمتد في أعواماً طويلة حتى يمكن الحصول على معلومات ذات قيمة.

(ب) أما في الطريقة المستعرضة: فيلاحظ الباحث ... متغيرات أقل على أفراد أو عينات ممثلة أو جماعات في سن معينة. ويطبق عليهم وسائل الحصول على المعلومات والبيانات في هذه السن. وتعتمد هذه الطريقة أكثر ما تعتمد على الاختبارات والمقاييس والطرق الحديثة للقياس النفسي. وتؤخذ عينات أخرى من الأفراد في سنوات أخرى ويتبع معها نفس الطريقة. ويمكن أن يتم هذا في وقت واحد، أي تؤخذ جماعة ممثلة في سن معينة ليكن سن ١٠ وجماعة أخرى في سن ١١ وثالثة في سن١٢... وهكذا.

والطريقة الطولية أكثر قبولاً ولكن الطريقة المستعرضة أكثر استعمالاً لأنها أقل تكلفة وأقل استهلاكاً للوقت. إلا أن من الملاحظ أن الطريقتين متكاملتان وكثيراً ما يستعان بهما في دراسة ظاهرة واحدة.

منهج البحث التاريخي:

من المسلّم به أنه يصعب فهم ظاهرة من ظواهر السلوك في مجتمع ما بغير فهم التطور التاريخي لهذه الظاهرة عن طريق الربط بين الماضي والحاضر والمستقبل، مما قد يؤدي إلى إدراك العلاقات السببية رغم عدم وصوله إلى تعميمات أو قوانين، فضلاً عن أن هذا الفهم شرط ضروري لنجاح خطة العمل على المستويين القومي والمحلي.

فمثلاً، إذا أراد الباحث دراسة ظاهرة القيادة في الريف المصري، فإنه يختار عدداً من أنماط القيادة مثل القيادة الديموقراطية، والقيادة القائمة على أساس السن أو مكانة الأسرة، الخ... وذلك بقصد محاولة استخلاص بعض التعميمات التي توضح طبيعة القيادة في الريف، والعوامل المؤثرة فيها، ولكنه لن يستطيع أن يفسر الكثير من جوانب هذه الظاهرة إلا إذا رجع إلى التاريخ. وإذا قنع من التاريخ بحالة فريدة فإن ذلك لن ييسر له فهم ظاهرة القيادة إلا في حدود ضيقة جداً، ولكن إذا درس عدداً متنوعاً من الحالات، أمكنه أن يستخلص منها ما يلقي الكثير من الضوء على القيادة في حاضرها، بل أمكنه أن يتنبأ بما يحتمل وقوعه مستقبلاً. وكذلك تعين دراسة التاريخ في فهم الكثير من الظواهر الجماعية والاجتماعية مثل اتجاهات

القرويين لأسلوب منظم في المناقشة، وشدة انصياعهم للمعايير الاجتماعية، وظاهرة الأخذ بالثأر، الخ. . .

ثم يبدأ الباحث في قراءة كل ما كتب عن الموضوع، أي المصادر الثانوية في الكتب والمجلات وغيرها، وهو منقول عن المصادر الأولية مثل الآثار والوثائق. فأضرحة الأولياء مثلاً آثار توضح لنا اتجاهات معينة نحو موضوعات دينية معينة، والحكم والأمثال المتناقلة بين الناس، وعبارات التحية والمجاملة وثائق، شفهية، والمخطوطات والرسائل والمذكرات وثائق كتابية، أما الرسوم والصور فهي وثائق مصورة.، ويتعين على الباحث دائماً أن يبذل كل محاولة ممكنة للتأكد من صدق المصدر ودقته، وذلك عن طريق التحليل الخارجي والتحليل الداخلي، ويشتمل التحليل الخارجي على نقد الوثيقة والتحقق من شخصية صاحبها، وذلك عن طريق المقارنة بين النسخ المختلفة ودراسة صاحب الوثيقة والتعرف على مدى حرصه على تسجيل الأحداث بصدق، والتحقق من تاريخ الوثيقة. أما التحليل الداخلي فهدفه التأكد من حقيقة المعاني التي تتضمنها الوثيقة، إما بصورة إيجابية تسعى إلى تحديد معنى اللفظ أو الجملة أو الفكرة. وإما بصورة سلبية تسعى إلى تحديد الظروف والدوافع التي يمكن أن تكون قد أثرت في كاتب الوثيقة فدفعته إلى التمسك بالصدق أو إلى التزييف أو الخطأ.

وبعد هذا التحليل، يحدد الباحث النتائج التي وصل إليها ثم ينسق بينها في كل متكامل يصنف فيه هذه النتائج ويربط بينها بصورة منطقية، مستعيناً بالفروض لاستكمال هذا الربط، وتعليل النتائج وتفسيرها. ثم يعرض هذه النتائج بصورة واضحة موضوعية مدعمة بالمصادر والمراجع.

أدوات البحث:

* مقدمة:

يتوقف اختيار الباحث للأداة (Technique) أو الأدوات اللازمة لجمع البيانات على عوامل كثيرة. فبعض أدوات البحث تصلح في بعض المواقف والأبحاث عنها في غيرها. فمثلاً يفضل بشكل عام استخدام المقابلة والاستبيان عندما يكون نوع المعلومات اللازمة له اتصال وثيق بعقائد الأفراد أو بشعورهم أو باتجاهاتهم نحو موضوع معين، وتفضل الملاحظة المباشرة عند جمع معلومات تتصل بسلوك الأفراد الفعلي في بعض المواقف الواقعية في الحياة والتي يمكن ملاحظتها دون عناء كبير

أو التي يمكن تكرارها بدون جهد، وتفيد الاختبارات السوسيومترية في دراسة أنواع معينة من السلوك الاجتماعي، كما تفيد الوثائق والسجلات في إعطائنا المعلومات اللازمة عن الماضي. وقد يؤثر موقف المبحوثين من البحث في تفضيل وسيلة على وسيلة أخرى. ففي بعض الأحيان يبدي المبحوثون نوعاً من المقاومة، ويرفضون الإجابة عن أسئلة الباحث، وفي هذه الحالة يتعين استخدام الملاحظة في جمع البيانات.

وقد يعتمد الباحث على أداة واحدة لجمع البيانات، وقد يعتمد على أكثر من أداة أو وسيلة، فيجمع بين طريقتين أو أكثر من طرق جمع البيانات، حتى يدرس الظاهرة من جميع نواحيها، وليكشف عن طبيعتها بدقة ونجاح. فقد يقتضي البحث مثلاً المقارنة بين ما يقوله الناس وبين ما يفعلونه، وفي هذه الحالة يتعين على الباحث الاستعانة بالاستبيان أو المقابلة بالإضافة إلى الملاحظة.

وسنعرض هنا الأدوات الرئيسية التي يشيع استخدامها في بحوث علم النفس، وهي الملاحظة، والاستفتاء والمقابلة الشخصية ثم وسائل القياس، وهذه تتضمن الاختبارات والاستخبارات ومقاييس التقدير والأساليب السوسيومترية والأساليب الإسقاطية.

أولاً ـ الملاحظة (Observation)

الملاحظة وسيلة هامة من وسائل جمع البيانات. وتتميز الملاحظة العلمية عن غيرها من أدوات جمع البيانات بأنها تفيد في جمع بيانات تتصل بسلوك الأفراد الفعلي في بعض المواقف الواقعية في الحياة بحيث يمكن ملاحظتها دون عناء كبير أو التي يمكن تكرارها بدون جهد. ثم إنها تفيد أيضاً في جمع البيانات في الأحوال التي يبدي فيها المبحوثون نوعاً من المقاومة للباحث ويرفضون الإجابة عن أسئلته. ومما يزيد في أهمية الملاحظة أن الباحث يستطيع أن يستخدمها في الدراسات الكشفية والوصفية والتجريبية، ويجمع بيانات لها أهميتها بالنسبة لكل نوع من أنواع الدراسة[1].

هذا وقد دلت الدراسات المختلفة على أن الملاحظة الدقيقة المثمرة ليست بالأمر الهين اليسير، فقد لا يلاحظ الانسان من الظواهر إلا ما يتصل باهتمامه أو ما يتفق مع اتجاهاته وأغراضه.

وكثيراً ما يكون العقل نفسه مصدر الخطأ في عملية الملاحظة، إذ أنه يحاول

---

(١) Selltiz, C., et al: Research Methods in Social Relations, Henry Holt. 1960.

ملء الثغرات - دون وعي - وفقاً للخبرة والمعرفة السابقة. ولذا يقول جوته: «إننا لا نرى إلا ما نعرفه». ويحدث أيضاً أن يخلط العقل بين الفكرة والواقعة بمعنى أن الوقائع قد لا تظهر كما هي، بل يحيلها العقل إلى أفكار مجردة. وهذه الأفكار قد لا يكون لها أصل في الواقع، فتكون من خلقه هو.

وعلى هذا، فإن من الضروري أن يهتم الباحث باختيار وتدريب القائمين بالملاحظة حتى يستطيع الحصول على بيانات علمية بالمعنى الدقيق. وينبغي على الباحث أن يحدد منذ البداية ما يأتي:

١- الوقائع التي يجب ملاحظتها.

٢- كيفية تسجيل الملاحظات.

٣- الإجراءات التي يجب اتخاذها للتأكد من دقة الملاحظة.

٤- نوع العلاقة التي يجب أن تقوم بين الملاحظة والملاحظة، وكيفية تكوين هذه العلاقة.

وليس من شك في أن التحديد الدقيق للنقاط الأربع السابقة يختلف تبعاً لنوع الدراسة. فالدراسات التجريبية تستلزم أكبر قدر من الدقة، في حين أن البحوث الكشفية تتطلب نوعاً من المرونة، أما الدراسات الوصفية فيمكن أن تقف موقفاً وسطاً بين الإثنين.

وللملاحظة أساليب متعددة، يتداخل بعضها في بعض، ويختلف بعضها عن بعض. ويمكن تصنيف هذه الأساليب على الرغم من تعددها في فئتين عريضتين هما:

الملاحظة البسيطة، والملاحظة المنظمة. ونعرض لهما في ما يلي:

١- الملاحظة البسيطة: (Simple Observation)

ويقصد بها ملاحظة الظواهر كما تحدث تلقائياً في ظروفها الطبيعية دون إخضاعها للضبط العلمي، وبغير استخدام أدوات دقيقة للقياس للتأكد من دقة الملاحظة وموضوعيتها.

ويستخدم أغلب الناس هذا الأسلوب في التعرف على ظواهر الحياة المحيطة بهم، كما يستخدمه الباحثون في الدراسات الاستطلاعية لجمع البيانات الأولية عن جماعة معينة من الناس من بيئة معينة وتحت ظروف معينة من حيث أوجه نشاطهم،

وطرق معيشتهم كدراسة أوجه النشاط التي يمارسها طلبة مدرسة من المدارس، أو أنواع العلاقات التي تقوم بين جماعة من العمال في أحد المصانع، أو دراسة حياة المهجرين من المناطق الريفية إلى المناطق الحضرية. ويستخدم هذا الأسلوب في دراسات النمو، فيقوم الباحث مثلاً بملاحظة ألعاب الطفل في فترات مختلفة ليتبين ما يعتري هذه الألعاب من تغيّرات، كما يلاحظ نمو اللغة عند الأطفال في مراحل السن المختلفة، وكذلك تستخدم هذه الطريقة لملاحظة الأنواع المختلفة للانحراف واضطرابات الشخصية والظروف التي تساعد على انتشارها تمهيداً لدراستها دراسة أكثر تعمّقاً وضبطاً.

ويمكن أن تتم الملاحظة البسيطة بإحدى طريقتين:

(أ) الملاحظة بدون مشاركة: وهي التي يقوم فيها الباحث بالملاحظة دون أن يشترك في أي نشاط تقوم به الجماعة موضوع الملاحظة.

(ب) الملاحظة بالمشاركة: وهي التي تتضمن اشتراك الباحث في حياة الناس الذين يقوم بملاحظتهم، ومساهمته في أوجه النشاط التي يقومون بها لفترة مؤقتة وهي فترة الملاحظة. ويستلزم هذا النوع من الملاحظة أن يصبح الباحث عضواً في الجماعة التي يقوم بدراستها وأن يساير الجماعة ويتجاوب معها، وأن يمر في نفس الظروف التي تمر بها ويخضع لجميع المؤثرات التي تخضع لها. ولا يكشف الباحث عن نفسه أو يفصح عن شخصيته ليظل سلوك الجماعة تلقائياً بعيداً عن التصنع والرياء. وقد يفصح عن شخصيته، ويكشف عن غرضه، وبمرور الوقت يألفه أفراد المجتمع، ويصبح وجوده بينهم أمراً طبيعياً.

وتستلزم الملاحظة بالمشاركة أن تكون الطريقة التي يقدّم بها الباحث نفسه لأفراد الجماعة مقبولة، لأن أقل خطأ يقع فيه قد يؤدي إلى إخفاقه في مهمته، وفشله في إجراء دراسته. ففي مواقف المقابلة مثلاً قد يفشل الباحث في الحصول على بيانات من أحد المبحوثين، فيستعيض عنه بغيره، ولكن الأمر يصبح متعذراً بالنسبة لمجتمع بأسره.

٢ـ الملاحظة المنظمة: (Systematic Observation)

يختلف أسلوب الملاحظة المنظمة عن أسلوب الملاحظة البسيطة اختلافاً يباعد بينهما من حيث الضبط العلمي والتحديد الدقيق. فالملاحظة المنظمة تخضع للضبط العلمي سواء أكان ذلك بالنسبة للقائم بالملاحظة أم بالنسبة للأفراد الملاحظين

أو بالنسبة للموقف الذي تجري فيه الملاحظة، كما أنها تنحصر في موضوعات محددة سلفاً، وتقتصر على إجابة الأسئلة أو تحقيق الفروض التي وضعها الباحث. ويشيع استخدام هذا الأسلوب في الدراسات الوصفية والدراسات التي تختبر فروضاً سببية لما تتميز به من الملاحظة المنظمة من دقة وعمق وتركيز، في حين أن أسلوب الملاحظة البسيطة لا يستخدم إلاّ في الدراسات الاستطلاعية كما سبق أن ذكرنا.

وتتم الملاحظة المنظمة إما في مواقف طبيعية بالنسبة لأفراد البحث، وذلك بنزول الباحث بنفسه إلى حيث تجري الظاهرة التي يدرسها على طبيعتها أو بملاحظة الظاهرة في جو العمل، وكلما كان الموقف طبيعياً، كانت النتائج أدق لأن كثيراً من الظواهر يتغير إذا لوحظ في جو العمل.

وكثيراً ما يلجأ الباحث إلى استخدام أسلوب الملاحظة المنظمة غير المشاركة باختبائه وراء شاشة بصرية يستطيع خلالها أن يرى الأشخاص الذين تجري عليهم عملية الملاحظة دون أن يتمكن هؤلاء من رؤيته. أما في الملاحظة المشاركة فإن الباحث لا يستطيع أن يخفي حقيقة مهمته وهي القيام بالبحث. ومن الضروري أن يقدم نفسه للجماعة قبل بداية الملاحظة بطريقة مقبولة وأن يشرح لهم الهدف الرئيسي من البحث.

وفي الإعداد للملاحظة ينبغي تحديد فئات الملاحظة تحديداً دقيقاً بحيث يمكن تحديد الظواهر الملحوظة وفقاً لها، وليتسنى للقائم بالملاحظة جمع البيانات المتصلة بموضوع البحث فقط، والتي يمكن أن تؤيد أو تكذب صحة الفرض الذي وضعه.

وتستلزم الدقة العلمية القيام بتسجيل الملاحظات المنظمة في حينها للتقليل من احتمالات التحيز، وضماناً لعدم النسيان. وليس التسجيل أمراً هيّناً، بل يحتاج إلى تدريب وإعداد ويقظة من جانب الباحث.

ويستعان في الملاحظة المنظمة بعدد من الإجراءات والوسائل التي تعين على الوصول إلى أكبر قدر ممكن من الدقة العلمية، وتساعد على قياس عناصر الملاحظات بصدق. ومن أمثلة هذه الوسائل المذكرات التفصيلية التي يسجلها الباحث، والصور الفوتوغرافية التي تحدد جوانب الموقف الاجتماعي كما يبدو في صورته الحقيقية لا كما يبدو أمام الباحث، وكذلك الخرائط واستمارات البحث التي تصمم بحيث تحتوي وحداتها على جميع العناصر الرئيسية والفرعية للظاهرة التي

تخضع للملاحظة وبذلك يسهل تجميع البيانات المدوّنة بها من رتب ومجموعات يسهل تحويلها إلى بيانات رقمية قابلة للتحليل والتفسير في يسر وسهولة.

ثانياً ـ الاستفتاء: (Questionnaire)

الاستفتاء ترجمة للكلمة الإنجليزية (Questionnaire). وللكلمة في اللغة العربية ترجمات متعددة. تترجم أحياناً باسم «الاستبيان»، وتترجم أحياناً أخرى باسم الإستقصاء». وهذه الكلمات جميعاً تشير إلى وسيلة واحدة لجمع البيانات قوامها الاعتماد على مجموعة من الأسئلة تتناول الميادين التي يشتمل عليها البحث وتعطينا إجاباتها البيانات اللازمة للكشف عن الجوانب التي حدّدها الباحث:

١ـ طرق تقديم الاستفتاء:

يمكن أن تقدم الاستفتاءات بطريقتين: إما بطريقة البريد، أو مواجهة. ويسمى الاستفتاء أحياناً في الحالة الأخيرة باسم «استمارة البحث» وخاصة إذا ملىء بواسطة الباحث لا بواسطة المفحوص. ولكل من طريقتي الاتصال بالمفحوص مزايا وعيوب.

٢ـ طريقة الاتصال المباشر:

حينما يقوم الباحث شخصياً بتقديم الاستفتاء، فإنه يستطيع أن يشرح هدف البحث ومغزاه، وأن يوضح بعض النقاط، ويجيب عن الأسئلة التي تثار، ويُثير دوافع المستفتين للإجابة عن الأسئلة بعناية وصدق كما يحصل على عدد أقل من الاستجابات الجزئية وحالات رفضه الإجابة. إلاّ أن إحضار مجموعة من المفحوصين للإجابة معاً عن الاستفتاء، غالباً ما تكون متعذرة، كما أن مقابلة الأعضاء فردياً قد تكون باهظة التكاليف وتستنفد الوقت، ومن ثم، يكون من الضروري في أغلب الأحيان إرسال الاستفتاءات بالبريد.

٣ـ طريقة الاستفتاءات البريدية: (Mailed Questionnaires)

يمكن أن تصل الاستفتاءات البريدية كثيراً من الناس في مناطق واسعة ومنتشرة، بسرعة وسهولة ولهذا أهميته عند قياس الاتجاهات أو قياس الرأي العام مثلاً. كما أن هذه الطريقة قليلة التكاليف نسبياً. ولكن لسوء الحظ، لا تعود الردود بسرعة واحدة، ويمكن أن تؤدي الردود الجزئية إلى تحيز يجعل البيانات التي نحصل عليها لا فائدة منها. فإذا كان غير المستجيبين يختلفون عن المستجيبين

اختلافاً كبيراً - كأن يكونوا أقل تعليماً أو أقل اهتماماً بالقضية - فإن آرائهم قد لا تكون هي نفس آراء أولئك الذين أجابوا عن الأسئلة، ومن ثم فإن هذه البيانات المفقودة، قد تغير من نتائج الدراسة تغييراً جوهرياً. وللاستفتاء البريدي عيب آخر، وهو أنه لا يستطيع أن يحصل على عينة ممثلة من البيانات، من مجتمع يتضمن بعض الأميين.

مزايا الاستفتاء:

١- يستفاد بالاستفتاء إذا كان أفراد البحث منتشرين في أماكن متفرقة ويصعب الاتصال بهم شخصياً. وفي هذه الحالة يستطيع الباحث أن يرسل إليهم الاستفتاء بالبريد، فيحصل منهم على الردود بأقل جهد وفي أقصر وقت ممكن.

٢- يتميز الاستفتاء بقلة التكاليف والجهد، إذا قورن بغيره من وسائل جمع البيانات.

٣- يعطي الاستفتاء البريدي لأفراد البحث فرصة كافية للإجابة عن الأسئلة بدقة خاصة إذا كان نوع البيانات المطلوبة متعلقاً بجميع أفراد الأسرة إذ يمكنهم التشاور معاً في البيانات التي تتطلب إجابة جماعية.

٤- يسمح الاستفتاء البريدي للأفراد بكتابة البيانات في الأوقات التي يرونها مناسبة لهم دون أن يتقيدوا بوقت معين يصل فيه الباحث لجمع البيانات.

٥- تتوفر للاستفتاء ظروف التقنين أكثر مما تتوفر لوسيلة أخرى من وسائل جمع البيانات. وذلك نتيجة للتقنين في الألفاظ وترتيب الأسئلة وتسجيل الإستجابات.

٦- يساعد الاستفتاء في الحصول على بيانات حساسة أو محرجة. ففي كثير من الأحيان يخشى المبحوث إعلان رأيه أو التصريح به أمام الباحث كأن يدلي برأيه في رئيس العمل، أو يتحدث في نواح تتعلق بالحياة الزوجية. أما إذا أتيحت له الفرصة لإبداء رأيه في مثل هذه المسائل بطريقة لا تؤدي إلى التعرّف عليه - كما هو الحال في الاستفتاء - فإنه قد يدلي برأيه بصدق وصراحة.

٧- لا يحتاج الاستفتاء إلى عدد كبير من جامعي البيانات نظراً لأن الإجابة عن أسئلة الاستفتاء وتسجيلها لا يتطلب إلاّ المبحوث وحده دون الباحث.

عيوب الاستفتاء:

على الرغم مما يتوافر للاستفتاء من مزايا، فإنه لا يخلو من عيوب تجعله غير

صالح بالنسبة لجميع المواقف. وأهم هذه العيوب ما يأتي:

١ـ نظراً لأن الاستفتاء يعتمد على القدرة اللفظية، فإنه لا يصلح إلاّ إذا كان المبحوثون مثقفين أو على الأقل ملمين بالقراءة والكتابة.

٢ـ تتطلب استمارة الاستفتاء عناية فائقة في الصياغة والوضوح والسهولة والبعد عن المصطلحات الفنية، حيث أن المبحوثين يجيبون عن الأسئلة بدون توجيه من الباحث. ولذا فإن الاستمارة لا تصلح إذا كان الغرض من البحث يتطلب قدراً كبيراً من الشرح، أو كانت الأسئلة صعبة نوعاً أو مرتبطة ببعضها.

٣ـ لا يصلح الاستفتاء إذا كان عدد الأسئلة كبيراً، لأن ذلك يؤدي إلى ملل المبحوثين وإهمالهم الإجابة عن الأسئلة.

٤ـ تقبل الإجابات المعطاة في الإستمارة على أنها نهائية وخاصة في الحالات التي لا يكتب فيها المبحوث اسمه. ففي مثل هذه المواقف لا يمكن الرجوع إليه والاستفسار منه عن الإجابات الغامضة أو المتناقضة أو استكمال ما قد يكون بالإستمارة من نقص.

٥ـ حينما يكون هدف البحث دراسة الاتجاهات والآراء الشخصية، فإن الاستفتاء قد لا يؤدي الغرض المطلوب إذ أن في استطاعة المبحوث أن يناقش الآراء المختلفة مع الآخرين ويتأثر بوجهة نظرهم. وبهذا لا تكون إجابته معبّرة عن رأيه الشخصي.

٦ـ يستطيع المبحوث عند إجابته عن أي سؤال من أسئلة الاستفتاء أن يطلع على الأسئلة التي تليه. فيربط بين السؤال الذي يجيب عنه وبين أسئلة المراجعة (Checking Questions) التي يقصد بها التثبت من صحة إجابة المبحوث وصدقه في إعطاء البيانات. وبهذه ينكشف أمر أسئلة المراجعة فلا تحقق الغرض الذي وضعت من أجله.

٧ـ لما كان الاستفتاء يعتمد على التقرير اللفظي للشخص نفسه، فإن هذا التقرير قد يكون صادقاً أو غير صادق.

٨ـ في غالب الأحيان، يكون العائد من الاستفتاءات البريدية قليلاً ولا يمثل المجتمع تمثيلاً صحيحاً.

إعداد الاستفتاء:

الاستفتاء أداة شائعة في البحوث، ولأن كل فرد يتصور أنه يعرف كيف يوجه

الأسئلة، إلاّ أن وضع الأسئلة التي تؤدي إلى الحصول على البيانات الدقيقة التي يوثق بها، واللازمة لاختبار صدق فرض ما، ليست عملية يسيرة. وغالباً ما يدهش الباحث، حينما يفهم المستفتون معاني كثيرة ومتنوعة من أسئلته التي كان يظنها واضحة تماماً.

ونظراً لأهمية تصميم الاستمارة ولتشابه الأسس التي يقوم عليها بناء استمارة الاستفتاء مع الأسس المستخدمة في بناء استمارة المقابلة، فقد رأينا أن نؤجل مناقشة تكوين الاستمارة وصياغتها واختبارها إلى نهاية الفقرة التالية والخاصة بالمقابلة.

ثالثاً ـ المقابلة الشخصية: (Personal Interview)

*** تعريف:**

يطلق على المقابلة لفظ «الاستبار» ويرجع ذلك إلى الأصل اللغوي للكلمة. فالاستبار من سبر واستبر الجرح أو البئر أو الماء أي امتحن غوره ليعرف مقداره، واستبر الأمر جربه واختبره.

ويعرف بنجهام (Bingham)[1] المقابلة بأنها «المحادثة الجادة الموجهة نحو هدف محدّد غير مجرد الرغبة في المحادثة لذاتها». وينطوي هذا التعريف على عنصرين رئيسيين هما:

١ـ المحادثة بين شخصين أو أكثر في موقف مواجهة. ويرى بنجهام أن الكلمة ليست هي السبيل الوحيد للاتصال بين الشخصين، فخصائص الصوت وتعبيرات الوجه، ونظرة العين والهيئة والإيماءات، والسلوك العام، كل ذلك يكمل ما يقال.

٢ـ توجيه المحادثة نحو هدف محدد. ووضوح هذا الهدف شرط أساسي لقيام علاقة حقيقية بين القائم بالمقابلة وبين المبحوث.

مزايا المقابلة:

١ـ للمقابلة أهميتها في المجتمعات التي تكون فيها درجة الأمية مرتفعة.

٢ـ تتميز المقابلة بالمرونة، فيستطيع القائم بالمقابلة أن يشرح للمبحوثين ما

---

(١) Bingham, W: Psychology of the Interview، مترجم إلى العربية «سيكولوجية المقابلة». تحت إشراف الدكتور مختار حمزة، دار النهضة العربية.

يكون غامضاً عليهم من أسئلة، وأن يوضح معاني بعض الكلمات.

٣ـ تتميز المقابلة بأنها تجمع بين الباحث والمبحوث في موقف مواجهة. وهذا الموقف يتيح له فرصة التعمق في فهم الظاهرة التي يدرسها، وملاحظة سلوك المبحوث. كما أن المقابلة تساعد الباحث على الكشف عن التناقض في الإجابات ومراجعة المبحوث في تفسير أسباب التناقض.

٤ـ توجه الأسئلة في المقابلة بالترتيب والتسلسل الذي يريده الباحث، فلا يطلع المبحوث على جميع الأسئلة قبل الإجابة عنها كما قد يحدث في الاستفتاء.

٥ـ تضمن المقابلة للباحث الحصول على معلومات من المبحوث دون أن يتناقش مع غيره من الناس أو يتأثر بآرائهم. ولذا تكون الآراء التي يدلي بها المبحوث أكثر تعبيراً عن رأيه الشخصي.

٦ـ يغلب أن تحقق المقابلة تمثيلاً أكبر وأدق للمجتمع لأن القائم بالمقابلة يستطيع الحصول على بيانات من جميع المبحوثين خصوصاً إذا أحسن عرض الغرض من البحث عليهم، واختيار الوقت المناسب للاتصال بهم.

٧ـ يحصل القائم بالمقابلة على إجابات لجميع الأسئلة.

عيوب المقابلة:

١ـ تتعرض النتائج التي يحصل عليها القائم بالمقابلة إلى أحكام شخصية راجعة إلى التحيز (Bias) التي تتعرض لها التقديرات والتفسيرات الشخصية.

٢ـ لما كانت المقابلة تعتمد على التقرير اللفظي للمبحوث. فإن الفرد قد لا يكون صادقاً فيما يدلي به من بيانات، فيحاول تزييف الإجابات في الاتجاه الذي يتوسم أنه يتفق مع اتجاه القائم بالمقابلة.

٣ـ تحتاج المقابلة إلى عدد كبير من جامعي البيانات الذين يتم اختيارهم وتدريبهم بعناية. وتتطلب عملية الاختيار والإعداد والتدريب وقتاً طويلاً، ونفقات كبيرة.

٤ـ كثرة تكاليف الانتقال التي يتكبدها القائمون بالمقابلة، وضياع كثير من الوقت في التردد على المبحوثين.

٥ـ في المقابلة كثيراً ما يمتنع المبحوث عن الإجابة عن الأسئلة الخاصة أو الأسئلة التي يخشى أن يصيبه ضرر مادي أو أدبي إذا أجاب عنها.

أنواع المقابلات:

تختلف المقابلات الشخصية في أغراضها وطبيعتها ومداها. فقد تجري لأغراض التوجيه، أو العلاج، أو البحث. وقد تقتصر على فرد واحد، أو تمتد لتشمل عدة أشخاص يرتبطون به ارتباطاً وثيقاً كما في دراسة الحالة. ولحل بعض المشكلات، وقد يسأل الباحث عدداً من الناس، ذوي الخلفيات المتشابهة أو المختلفة مرة واحدة بإيجاز، أو عدة مرات بتعمق. وأحياناً تكرر المقابلات وتعاد على فترات بهدف تتبع نمو سلوك أو اتجاهات أو مواقف. فمثلاً استخدمت المقابلات المعادة لدراسة الاستجابات التقدمية للناخبين نحو المرشحين للرئاسة أثناء عام من أعوام الانتخابات.

١ـ المقابلة الفردية والمقابلة الجماعية:

تجري معظم المقابلات في موقف خاص مع فرد واحد لكي يشعر بالحرية في التعبير عن نفسه تعبيراً كاملاً صادقاً. على أن المقابلات الجماعية تؤدي أحياناً إلى بيانات أكثر فائدة. فحينما يجتمع أفراد مؤهلون بخلفيات مشتركة أو مختلفة معاً، لمعالجة مشكلة أو تقويم مزايا قضية، فإنهم يستطيعون تقديم مدى واسع من المعلومات ووجهات النظر المتنوعة، كما يمكنهم أن يساعدوا بعضهم البعض على تذكر عناصر المعلومات أو مراجعتها أو تنقيحها، على أن بعض المفحوصين قد يمسكون عن التعبير عن بعض النقاط أمام الجماعة، بينما يمكنهم الكشف عنها في مقابلة خاصة. هذا بالإضافة إلى أن شخصاً واحداً (وليس من المحتم أن يكون أكثرهم علماً) قد يسيطر على المناقشة بحيث لا تكتشف وجهات نظر المشتركين الآخرين اكتشافاً كاملاً.

٢ـ المقابلات المقننة: (Standardised)

يختلف تركيب المقابلات باختلاف عدد المشتركين. فبعض المقابلات تكون رسمية ومحدودة تحديداً دقيقاً، أي توجه نفس الأسئلة بنفس الطريقة والترتيب لكل مفحوص. وتقتصر الإجابة على الاختيار من إجابات محدّدة في قائمة تحديداً مسبقاً. وحتى الملاحظات الخاصة بالتمهيد للمقابلة أو اختتامها، تقدّم بانتظام. وهذه المقابلات المقننة علمية في طبيعتها أكثر من غير المقننة، لأنها توفر الضوابط اللازمة التي تسمح بصياغة تعميمات علمية. على أن لهذه المقابلات المقننة عيوباً معينة، إذ أن ضرورة جمع بيانات كمية تسمح بالمقارنة من جميع المفحوصين

بطريقة موحدة توجد جموداً في إجراءات البحث، قد بجعل التعمق بدرجة كافية شيئاً مستحيلاً.

٣ـ المقابلة غير المقننة:

أما المقابلات غير المقننة فهي مقابلات مرنة، إذ أن ما يوضع من قيود على استجابات المفحوصين قليل. فإذا وجهت أسئلة سبق تخطيطها، فإن هذه الأسئلة تعدل، بحيث تناسب الموقف وتناسب المفحوصين، ويشجع المفحوصون أحياناً على التعبير عن أفكارهم بحرية، ويقدم قليل من الأسئلة فقط، لكي توجه حديثهم. وفي بعض الحالات يتم الحصول على المعلومات بطريقة عارضة، بحيث لا يكون المفحوصون واعين بأنهم في مقابلة شخصية.

ويستطيع الباحث من المقابلة غير الرسمية وغير المقننة، أن ينفذ خلف الإجابات المبدئية وأن يتتبع الإشارات غير المتوقعة، وأن يعيد توجيه البحث في مسالك أكثر إثماراً بناء على البيانات التي تتكشف، ويعدل من فئات الأسئلة ليتمكن من تحليل أكثر دلالة للبيانات. على أن الصياغة الكمية للبيانات الكيفية المجتمعة من المقابلة غير المقننة، قد يكون أمراً عسيراً، وقد تحدث الأساليب غير الموحدة المستخدمة بعض التغيرات غير الملائمة. ويترتب على ذلك عادة استحالة مقارنة البيانات المتجمعة من مقابلات متعددة، واستنتاج التعميمات التي يمكن تطبيقها بصفة عامة.

ولا تستخدم المقابلات غير المقننة عادة، حينما يقوم شخص باختبار صدق الفروض وتحقيقها، ولكنها تعد أدوات قيمة في المرحلة الاستكشافية من البحث. فحينما يكون الباحث غير متأكد من الأسئلة التي سيوجهها، وكيف يوجهها، فقد تكشف له المقابلة غير الرسمية جوهر المشكلة، وتساعده في اختيار الأسئلة وصياغتها للاستفتاءات والمقابلات المقننة. وقد تمده المقابلة غير المقننة أيضاً، باستبصار بالدوافع الانسانية والتفاعل الاجتماعي، مما يمكنه من صياغة فروض مثمرة.

إجراءات المقابلة:

لما كانت المقابلة تستخدم البيانات المتعلقة باتجاهات الأفراد وعقائدهم ودوافعهم ومشاعرهم نحو موضوعات معينة، معتمدة على التقرير الذاتي اللفظي للمبحوث، في موقف مواجهة، يقوم على التفاعل المستمر، والتأثير المتبادل بين

شخصين كلاهما غريب عن الآخر، فإن نجاح المقابلة يتوقف إلى حد كبير على مهارة القائم بها، ومدى فهمه لدوافع السلوك، ومقدار وعيه لمختلف العوامل التي يمكن أن تدفع المبحوث إلى الوقوف موقفاً سلبياً من الباحث، أو إلى إعطاء بيانات محرفة لا تتسم بالصدق والثبات.

ويجمع أغلب الباحثين على أن المقابلة فن يحتاج إلى مهارة وخبرة وتدريب، وهذه المهارة والخبرة يمكن اكتسابها عن طريق الممارسة العلمية وذلك بالنزول إلى الميدان، ومقابلة المبحوثين، والاحتكاك بهم، مع الاستفادة من الحقائق العلمية الى توصل إليها علم النفس وخاصة تلك التي تتعلّق بدوافع السلوك، ومكونات الشخصية، وأساليب الاتصال والتأثير، وأنواع العلاقات الاجتماعية.

وفيما يلي عرض لبعض النواحي التي ينبغي مراعاتها في المقابلة:

١ـ استثارة الدافع للاستجابة:

ليس من شك في أن درجة الاستعداد للاستجابة تختلف باختلاف الدور الذي يمثله القائم بالمقابلة، وباختلاف المجتمع الذي يجري فيه البحث، ونوع الثقافة السائدة.

فإن كان تقديم الباحث من قبل أصحاب السلطة فإن ذلك قد يشجع المبحوثين على الإدلاء بالبيانات المطلوبة، إذا كانوا يقدرون هذه السلطة ويحترمونها، وقد يدفعهم إلى الحذر إذا كان أصحاب السلطة لا يحتلون مكانة طيبة في نفوس الأفراد، أو إذا كانت البيانات المطلوبة تتطلب تعبيراً عن رأي أو اتجاه يمس هؤلاء من قريب أو بعيد.

ويحدث في بعض المجتمعات أن يبدي الأفراد نوعاً من المقاومة للقائمين بالمقابلة لأنهم يعتبرون المسائل التي يسألونه عنها من الأمور التي لا يجوز أن يطلع عليها إنسان بأي حال من الأحوال، في حين أن مثل هذه المسائل تعتبر أموراً عادية في مجتمعات أخرى ولا يبدي الأفراد أي نوع من أنواع المقاومة إذا سئلوا عنها. ويرجع ذلك بطبيعة الحال إلى ظروف المجتمع ونوع التقاليد والقيم والاتجاهات السائدة فيه.

هذا ويتوقف الكثير على القائم بالمقابلة، ومدى تفهمه للأشخاص الذين يواجههم ونوع العلاقة التي يستطيع أن يكوّنها معهم، والإنطباع الذي يتركه في نفوسهم.

وينبغي على القائم بالمقابلة أن يعمل على كسب ثقة المبحوثين، فيبدأ بمقدمة مختصرة عن الغرض من المقابلة والطريقة التي تم اختيارهم بها، ويبين لهم أن البيانات المطلوبة سرية ولن تستخدم إلاّ لغرض البحث العلمي، وإن البحث يهدف إلى الوقوف على مجموع آراء الأفراد واتجاهاتهم دون البحث عن آراء فرد بذاته، كما ينبغي عليه الاستعداد لتقديم ما يثبت شخصيته إذا تطلب الأمر ذلك.

٢ـ تهيئة جو المقابلة:

ينبغي أن يخصص للمقابلة الوقت المناسب مع تهيئة المكان والظروف المناسبة، ويقتضي الأمر في كثير من الأحيان أن تكون المقابلة مقصورة على كل من القائم بالمقابلة والمبحوث لأن وجود أفراد آخرين قد يثير مخاوف المبحوث ويدفعه إلى العدول عن أقواله. وتشير أغلب البحوث الميدانية إلى أن إشاعة جو من التقبل وعدم الكلفة يؤدي إلى عدم ظهور توترات نفسية لدى المبحوث وإلى تحرّره من الخوف والقلق.

ومن النصائح التي يقدّمها هايمان[1] بهذا الصدد ما يأتي:

١ـ حدد موعد المقابلة مع المبحوثين قبل القيام بها.

٢ـ خصص الوقت الكافي للمقابلة واجعل المبحوث يشعر بأنك متفرّغ لمقابلته.

٣ـ دع المبحوث يتخير الجلسة المريحة قبل البدء في الأسئلة.

٤ـ تجنب إجهاد المبحوث بكل الوسائل الممكنة.

٣ـ توجيه الأسئلة:

ينبغي ألاّ يبدأ القائم بالمقابلة بتوجيه أسئلة منصبّة على الموضوع رأساً، فقد تثير بعض هذه الأسئلة جوانب الخوف والمقاومة لدى المبحوث. ويفضل أن تكون الأسئلة الأولى من النوع الذي يثير اهتمام المبحوث، تليها أسئلة متخصصة لها صلة وثيقة بموضوع البحث، ثم أسئلة أكثر تخصصاً، مع مراعاة أن يكون التدرج في توجيه الأسئلة متمشياً مع تدرّج العلاقة الودية التي تنشأ بين القائم بالمقابلة وبين المبحوث.

ولكي يحصل الباحث على الفائدة الكاملة من المقابلة ينبغي إجراؤها بطريقة

---

(١) Hyman, H. et al. Interviewing in Social Research, 1955.

المناقشة، فلا تلقى الأسئلة بطريقة جامدة كما تلقى قطعة الإملاء، ويتطلب ذلك من القائم بالمقابلة أن يقرأ أسئلة الاستمارة قراءة دقيقة قبل ذهابه إلى المبحوث، وأن يتدّرب على طريقة ملء الاستمارة من الميدان بتجربتها على بعض زملائه أو معارفه.

وينبغي على القائم بالمقابلة أن يوجه الأسئلة برفق متجنباً أسلوب التحقيق ومراعياً حالة المبحوث. فقد يكون المبحوث من الأشخاص الذين يتكلمون ببطء شديد، أو من الذين يتكلمون بسرعة لدرجة أنهم يمضغون الكلمات. وفي مثل هذه الحالات يجب أن يمنح القائم بالمقابلة للشخص الذي أمامه الفرصة الكاملة التي تجعله يعطي ما يريد بسرعته الخاصة دون أن يستحثه على التأني أو الإسراع في الإجابة.

هذا ولا يجب توجيه أكثر من سؤال في وقت واحد حتى يستطيع المبحوث أن يستجمع أفكاره بالنسبة لكل سؤال وأن يُنظم إجابته تنظيماً دقيقاً.

وفي حالة استخدام المقابلة غير المقننة، ينبغي توجيه الأسئلة بالطريقة التي يفهمها المبحوث. وقد يجد الباحث أن من الأنسب تفتيت السؤال الواحد إلى جملة أسئلة ليتدرّج في استخلاص البيانات من المبحوث حسب مستواه الثقافي. أما في المقابلة المقننة فمن الضروري توجيه الأسئلة بنفس الأسلوب وبنفس الترتيب لجميع المبحوثين. وإذا لم يفهم المبحوث المعنى المقصود من أحد الأسئلة فينبغي على القائم بالمقابلة أن يعيد السؤال بتأن مع تأكيد بعض الأجزاء الهامة التي توضح المعنى دون أن يحاول تفسيره من عندياته، فإذا استمر المبحوث في عدم فهمه للسؤال فيمكن الانتقال إلى السؤال الذي يليه.

ويجب أن يظل القائم بالمقابلة ممسكاً بزمام المناقشة بحيث يوجهها إلى الناحية التي تحقق أهداف البحث دون أن يترك الأمر للمبحوث يوجهه كما يشاء.

٤ـ الحصول على الإجابة:

يجب أن يسعى القائم بالمقابلة إلى الحصول على إجابات عن جميع الأسئلة. فإذا وجد أن المبحوث قد أجاب عن سؤال في سؤال سابق، فلا ينبغي أن يتخلى عن ذلك السؤال. فمثل هذا السؤال غالباً ما يوضع للتأكد من صحة الإجابة الأولى. أما إذا كانت الإجابة ناقصة فعليه أن يحاول استكمال المعلومات الناقصة والتي يرى أنها ضرورية للبحث.

وإذا لم يجب المبحوث عن أحد الأسئلة قائلاً «لا أعرف»، فعلى القائم

بالمقابلة أن يحاول معرفة العوامل التي تدفعه إلى عدم الإجابة. فقد يكون المبحوث حقاً لا رأي له في الموضوع، أو لا يكون قادراً على التعبير عن رأيه بالألفاظ أو أن يكون السؤال غير واضح. وعلى القائم بالمقابلة أن يميز بقدر الإمكان بين هذه الحالات وأن يتصرف في كل موقف بما يناسبه.

ويجب أن يتجنب القائم بالمقابلة الإيحاء إلى المبحوث بإجابة معينة، وأن يجيد الإصغاء لكل ما يقوله، وأن يمنحه الفرصة الكاملة ليقول كل ما يريد بالصورة التي يريدها دون أن يخرج عن الموضوع.

فإذا حدث واستطرد المبحوث استطراداً خارجاً عن الموضوع، فما على القائم بالمقابلة إلاّ أن يعيده إلى الموضوع برفق ولباقة.

وينبغي ألاّ يظهر القائم بالمقابلة نفوراً أو اشمئزازاً من المبحوث، وألاّ يظهر دهشة أو استنكاراً لما يقول، وألاّ يصدر عليه أحكاماً خلقية. فرظيفة القائم بالمقابلة هي الحصول على بيانات من المبحوث دون أن يقف منه موقف الناقد أو الواعظ أو المحقق.

٥ـ تسجيل إجابات المبحوثين:

ينصح فريق من المشتغلين بالبحوث بعدم تسجيل إجابات المبحوثين أثناء المقابلة لأن التسجيل من شأنه أن يثير مخاوف المبحوثين، ويدفعهم إلى الافتعال والتكليف، ويمنعهم من الانطلاق التلقائي في الإجابة، فلا يعبرون تعبيراً صريحاً عن آرائهم. ويرون أن من الواجب أن يكتفي الباحث بتسجيل الاسم والعنوان والسن والوظيفة وما إلى ذلك من بيانات أولية ثم يعمد إلى استكمال البيانات وتسجيل الإجابات بعد انتهاء المقابلة.

غير أننا لا ننصح بتأجيل الإجابات إلى ما بعد المقابلة، فقد أظهرت البحوث الميدانية المختلفة أن معظم الاعتراضات التي سبق ذكرها لا أساس لها من الصحة.

فالخوف والتكلف وعدم الانطلاق الحر من جانب المبحوثين، كلها أمور يمكن التغلب عليها في بداية المقابلة بخلق جو ملائم لموقف المقابلة، جو من السماحة والتقبل بين الباحث والمبحوث. هذا بالإضافة إلى أن تسجيل إجابات المبحوثين يشعرهم بجدية الموقف فيجعلهم يهتمون بالإجابة والتدقيق فيها. ومن ناحية أخرى، فإن تسجيل إجابات المبحوثين يجعلهم يشعرون بأهميتهم لأن شخصاً

ما يهتم بهم لدرجة أنه يكتب أقوالهم. ويلاحظ بوجه عام أن المبحوثين يعتبرون تدوين أقوالهم شيئاً طبيعياً وأمراً متوقعاً.

وعلى هذا فإن من الضروري تدوين إجابات المبحوثين بعد أن ينتهوا من أقوالهم مباشرة، وأن يتم على مرأى منهم، وأن يكون مطابقاً تماماً لما يتفوهون به ضماناً لدقة البيانات وسلامة النتائج التي يمكن الوصول إليها.

ويمكن أن يتم تسجيل إجابات المبحوثين باستخدام وسائل متعددة. ففي غالب الأحيان يستعين الباحث باستمارة مقابلة. وكلما كانت الاستمارة مقننة ذات إجابات محدّدة، سهل على القائم بالمقابلة أن يدون إجابات المبحوث لأن مهمته تنحصر في وضع علامة (صح) أمام الاستجابة التي يتخيرها المبحوث. وإذا كانت هناك بعض الأسئلة المفتوحة النهاية فإنها لن تحتاج إلى كتابة كثيرة نظراً لقلة عددها. أما إذا كانت المقابلة حرة (غير مقننة) فينبغي تدوين كل ما يقوله المبحوث تدويناً حرفياً إلاّ في الحالات التي يمكن فيها الاستغناء عن بعض الكلمات التي لا تؤثر في سلامة المعنى. ومن الممكن الاستعانة بالاصطلاحات المختصرة في الكتابة أو باستخدام أجهزة التسجيل لتسجيل كل ما يقوله المبحوث على مشهد منه.

إعداد استمارة الاستفتاء والمقابلة:

تستلزم عملية جمع البيانات بطريق الاستبيان (أو الاستفتاء) أو المقابلة إعداد خطة مفصلة للاهتداء بها عند جمع البيانات. وتكون هذه التفاصيل مكتوبة في شكل أسئلة وأمامها فراغات ليملأها المبحوث بنفسه أو يملأها الباحث بناء على مشاهداته الخاصة وعلى ما يدلي به المبحوثون من بيانات.

ويستخدم بعض المشتغلين بالبحوث مصطلحات متعددة للتفرقة بين استمارتي الاستبيان والمقابلة. فيطلقون على الأولى مثلاً مصطلح «صحيفة الاستبيان» بينما يطلقون على الثانية مصطلح «كشف البحث أو الاستمارة». ولكننا نفضل إطلاق مصطلح واحد على كلتيهما وهو «الاستمارة» نظراً لعدم وجود فوارق جوهرية بين الاستمارتين ولا في طريقة إعداد كل منهما. وللتفرقة بينهما يمكن أن نقول استمارة الاستبيان (الاستفتاء) أو استمارة المقابلة (الاستبار).

وسنحاول في هذا المجال أن نناقش القواعد الرئيسية التي تستخدم في إعداد الاستمارة، وطريقة صياغة الأسئلة وتسلسلها.

خطوات إعداد الاستمارة:

هناك عدة خطوات يجب اتباعها عند إعداد الاستمارة. وهذه الخطوات هي:

١ـ تحديد نوع المعلومات التي يرغب الباحث في الحصول عليها.

٢ـ تحديد شكل الأسئلة والاستجابات والصياغة وتسلسلها.

٣ـ اختبار الاستمارة قبل تعميم تطبيقها على المبحوثين.

٤ـ تنسيق الاستمارة وإعدادها في صورتها النهائية.

١ـ تحديد نوع المعلومات المطلوبة:

ينبغي تصميم استمارة البحث في ضوء الإطار العام لموضوع الدراسة. ومن الضروري أن يتم هذا التصميم بناء على خطة محكمة تضمن احتواءها على جميع النقط الرئيسية والفرعية التي يشتمل عليها البحث، كما يضمن تسلسل هذه النقط بطريقة منطقية.

ويبدأ تصميم الاستمارة بتحديد الأبواب والميادين الرئيسية التي يتضمنها البحث، ثم توضع قائمة بالنقط التي يحتويها كل ميدان تمهيداً لوضع أسئلة متعلقة بكل نقطة من هذه النقط.

وبعد أن ينتهي الباحث من تحديد الميادين العامة للاستمارة والنقط التي يمكن أن تشتمل عليها، ينبغي أن يتجه إلى تحديد عدد من الأسئلة اللازمة لكل ميدان من الميادين. وينصح البعض بأن يضع الباحث عشرة أسئلة مثلاً لكل ميدان من هذه الميادين ويرتبها ترتيباً منطقياً متسلسلاً. وهناك رأي آخر بأنه ليس من الضروري أن يكون عدد الأسئلة متساوياً بالنسبة لكل ميدان، بل ينبغي أن يتناسب عدد الأسئلة مع أهمية كل ميدان وما يمكن أن يحتويه من نقاط.

ولتحديد نوع البيانات المطلوبة ينصح كثيرون بضرورة تخيل الباحث للنتائج الفعلية التي يمكن أن يحصل عليها. ومن أفضل الطرق لتحقيق ذلك إعداد مجموعة من الجداول التخيلية أو الصماء (Ghost or Dummy Tables) وتتجلى أهميتها في حصر احتمالات الإجابة في أضيق الحدود وفي تحديد صيغة السؤال.

٢ـ تحديد شكل الأسئلة وصياغتها وتسلسلها:

(أ) شكل الأسئلة:

هناك نوعان من الأسئلة أحدهما يطلق عليه اسم الأسئلة المفتوحة النهاية (غير

المقيدة) (Open)، والآخر يطلق عليه اسم الأسئلة المقيدة أو المحددة (Structured). ولكل نوع مزاياه وعيوبه. فالأسئلة المفتوحة لها فائدتها الكبرى إذا كان الميدان جديداً، وإذا أراد الباحث أن يسمح للمبحوث بالتعبير الحر التلقائي، فيترك له حرية التعبير عن مشاعره وانفعالاته. وفي كثير من الأحيان تعتبر الأسئلة غير المقيدة خطوة لازمة لعمل الاستمارات ذات الأسئلة المقيدة حتى تكون الأخيرة نابعة من واقع الحياة الاجتماعية وليس نتيجة التفكير الذاتي للباحث وحده. ومن عيوب الأسئلة المفتوحة أن كثيراً من البيانات المطلوبة قد لا يتيسر الحصول عليها، ذلك لأن المبحوث قد يغفل الإجابة عن بعض النقط الهامة بالنسبة للبحث، فيستحيل في هذه الحالة المقارنة بين المبحوثين. ومن عيوب الأسئلة المفتوحة أيضاً أن البيانات التي يحصل عليها الباحث يصعب تحليلها إحصائياً.

أما الأسئلة المحددة أو المقيدة فهي التي يطلب فيها الاستجابة بأحد المتغيرات المحددة مثل (نعم) أم (لا) (موافق) و (غير موافق) و (لا أعرف).. وقد تتدرج المتغيرات في كل سؤال من النفي المطلق إلى المعتدل إلى التأييد المعتدل إلى التأييد المطلق.

وتسمى هذه الأسئلة في بعض الأحيان بالأسئلة الانتخابية لأنها تستخدم غالباً في الدراسات التي تحاول التنبؤ بنتائج الانتخابات، ويستخدم هذا النوع من الأسئلة إذا كانت الاستجابات محدودة ومعروفة. ومن مزايا هذ النوع من الأسئلة أنها توجه ذهن المبحوث وجهة معينة بحيث تتفادى الاستطرادات التي لا مبرر لها والتي تستند أحياناً إلى تداعيات سطحية وهذا من شأنه أن يوفر كثيراً من الوقت والجهد. ثم أنها تجعل الإجابة سهلة على المبحوث دون أن تحتاج إلى تفكير طويل، وفي نفس الوقت تسير عملية تسجيل الإجابة وعمليات التحليل الاحصائي للبيانات. ومن عيوبها أنها لا تسمح للمبحوث بأن يعبر عن نفسه تعبيراً حُرّاً كاملاً. ويحاول البعض أن يجمع بين مزايا هذين النوعين. فيصممون الاستمارة بحيث تكون الأسئلة مفتوحة، ثم تقيد في الحالات التي يتوقعون فيها احتمال بُعد الإجابة عن المطلوب.

وتفضل الأسئلة المفتوحة في الدراسات الاستطلاعية حيث يكون الميدان جديداً، والاستجابات غير معروفة للباحث. ولذا فإنه يبدأ بعدد من الأسئلة المفتوحة ليكتشف عن طريق إجاباتها الميادين التي يمسها البحث ونوع الاستجابات اللازمة. أما في حالة معرفة جميع الاحتمالات الممكنة للإجابة فإن الأسئلة المقفلة تكون أفضل بكثير من الأسئلة المفتوحة.

(ب) الأسئلة من حيث الصياغة والمضمون:

هناك قواعد أساسية يجدر بالباحث مراعاتها بشأن صياغة الأسئلة. ونورد هنا أهم القواعد المتفق عليها لتكون بمثابة توجيهات وإرشادات للباحثين، ولمعرفة طبيعة الأخطاء التي يمكن أن يتعرض لها الباحث حتى يمكنه تلافيها. وهذه القواعد هي:

١ـ يجب أن تكون لغة السؤال سهلة وبسيطة ومتمشية مع مستوى ثقافة المبحوثين. فأسلوب استمارة موجهة إلى طائفة من المثقفين يجب أن يختلف عن أسلوب استمارة موجهة إلى العمال والفلاحين.

٢ـ يجب ألا تشتمل الأسئلة على وقائع شخصية أو محرجة دون أن تكون هناك فرصة للمناقشة بين الباحث والمبحوث لشرح الهدف من هذه الأسئلة بنوع خاص، وإعطائه الضمانات الكافية للتأكد من أن البيانات التي سيدلي بها ستظل سرية ولن تستخدم إلا لغرض البحث العلمي.

٣ـ يجب صياغة الأسئلة بطريقة لا توحي بإجابة معينة. فلا نقول: أظنك موافقاً على كذا؟ بل نقول ما رأيك في كذا؟.

كما يجب أن نبتعد عن الأسئلة التي تدفع المبحوث إلى الادعاء. فلا نقول له: أظنك تذهب إلى المسجد بانتظام؟ بل يستحسن أن نسأله: هل لديك الوقت الذي يسمح لك بالذهاب إلى المسجد؟.

٤ـ يجب ألا تكون صيغة السؤال قابلة للتأويل حتى يفهم المبحوث المعنى الذي يقصده الباحث دون غيره.

٥ـ يجب الابتعاد عن الأسئلة المزدوجة، فلا نقول: هل أنت طالب وموظف؟ أو هل أنت راضٍ بحالتك أم غير راض؟.

فقد تأتي الإجابة عنها بنعم أو لا. فلا يكون لهذه الإجابات معنى. ولذلك يستحسن أن تذكر احتمالات الإجابة منفصلة، ويترك للباحث أمر الاختيار بينها بما يلائمه.

٦ـ عند السؤال عن شيء يمكن قياسه فيجب الابتعاد عن الأسئلة الكيفية كلما أمكن استخدام مقاييس كمية. فلا نسأل عن الوقت الذي يستغرقه في الوصول إلى العمل بأنه طويل أو قصير بل نسأل عن الزمن بالساعات أو الدقائق.

٧- إذا كانت الأسئلة من النوع المحدد، فيجب إعطاء جميع الإجابات المحتملة عليها. وفي حالة عدم التأكد من أن الإجابات لا تمثل جميع الاستجابات الممكنة ينبغي إضافة جملة «بيانات أخرى تذكر».

٨- يجب أن يكون الباحث متأكداً من أن لدى المبحوثين المعلومات أو الآراء التي يستطيعون الإجابة بواسطتها عن الأسئلة. وفي حالة احتمال عدم معرفتهم الإجابة ينبغي إعطاؤهم فرصة للتعبير عن ذلك بأن توضع في السؤال خانة: لا أعرف.

٩- يجب صياغة بعض الأسئلة بأكثر من صيغة للتأكد من صحة الإجابات التي يدلي بها المبحوث. ويعرف هذا النوع من الأسئلة باسم أسئلة المراجعة (Checking Questions). فالسؤال عن السن قد يعززه سؤال آخر عن تاريخ الميلاد، أو عن السن وقت الزواج ومدة الحياة الزوجية. على أن يستحسن أن تصاغ أسئلة المراجعة بشكل يخفي مغزاها الحقيقي، كما يحسن ألا يتلو بعضها بعضاً.

١٠- ينبغي ألا تتطلب الأسئلة من المبحوث تفكيراً عميقاً أو القيام بعمليات حسابية معقدة. فليس من المعقول أن يطلب إلى المبحوث تقدير مصروفاته موزعة على المأكل والملبس في سنة مثلاً.

١١- يجب أن يحدد الباحث نوع الإجابة المطلوبة من المبحوث: هل المطلوب منه وضع علامة معينة، أو الاجابة بكلمة، أو ترك المبحوث يعبر عن رأيه بحرية؟ وإذا كان المطلوب وضع علامة معينة فلا ينبغي أن تصاغ الأسئلة بحيث يوضع أمام كل سؤال: ضع علامة (صح) أمام الإجابة التي تعبر عن وجهة نظرك. بل يكتفي بوضعها في بداية الاستمارة.

١٢- يجب أن تكون الأسئلة محدودة العدد بقدر الإمكان وبالصورة التي تخدم أغراض البحث فقط. ولذا يجب الاستغناء عن كافة الأسئلة التي قد لا يستفاد منها.

(ج) تسلسل الأسئلة:

يجب أن تتدرج الأسئلة بحيث يساعد تدرجها على إثارة اهتمام الأفراد الذين يجيبون عنها. وأن يكون ترتيبها متمشياً مع تدرج العلاقة الودية بين الباحث والمبحوث وخاصة في مواقف المقابلة. ومن الأساليب المعروفة في تسلسل الأسئلة ما يسمى بالترتيب القمعي (Funnel Approach). وذلك بأن يبدأ الباحث بتوجيه سؤال عام جداً وغير مقيد ويليه بعد ذلك أسئلة تصنيف وتتخصص بالتدريج.

ويجب أن تتتابع الأسئلة في تسلسل منطقي حتى يتسنى لأفراد البحث أن ينظموا أفكارهم. ويجب تقسيم الأسئلة إلى مجموعات متناسقة توضع لها عناوين فرعية وخاصة إذا كان البحث متشعباً ويشمل أكثر من ظاهرة واحدة. ويجب أن تعطى الأسئلة أرقاماً مسلسلة حتى يمكن الاستدلال على أي سؤال بسهولة.

٣ـ اختبار الاستمارة قبل تعميم تطبيقها على المبحوثين:

ينبغي قبل النزول إلى الميدان أو إرسال الاستمارات لأفراد البحث تجربة الاستمارة على مجموعة منهم مع مراعاة أن تكون المجموعة المختارة من الناس متفقة في خواصها وصفاتها مع أفراد البحث لكي يصح الاسترشاد بإجاباتهم في حذف أو توضيح بعض الأسئلة إذا ما اقتضى الأمر ذلك. وترجع أهمية اختبار الاستمارة قبل تعميمها على المبحوثين إلى ما يأتي:

١ـ تحديد درجة استجابة المبحوثين للبحث بصفة عامة وللاستمارة على وجه الخصوص.

٢ـ تحديد طول الاستمارة والزمن الذي يستغرقه الباحث في ملئها.

٣ـ تحديد صعوبات اللغة ومعرفة ما إذا كانت الألفاظ والعبارات في مستوى فهم المبحوثين أم لا.

٤ـ الوقوف على الأثر الذي يحدثه تتابع أسئلة الاستمارة لإرجاء بعض الأسئلة التي تبدو أنها محرجة إلى أجزاء أخرى من الاستمارة. ويستحسن أن يتم هذا الاختبار بطريق المقابلة الشخصية لملاحظة سلوك الأفراد وقت الإجابة ومناقشتهم في بعض الأسئلة والاستفادة من الملاحظات التي يبدونها.

وإذا قام الباحث بهذه التجربة، فإن هناك دلائل تدله على اشتمال الأسئلة على نواح تحتاج إلى تعديل. وأهم هذه الدلائل ما يأتي:

١ـ عدم انتظام توزيع الإجابات عن الأسئلة، فالإجابات التي لا يمكن تجميعها في رتب ومجموعات والتي لا تتبع نظاماً معقولاً عادة ما تكون نتيجة لعيب أو عيوب في نظام الأسئلة.

٢ـ قد يحصل الباحث على استجابة واحدة لا تتغير من جميع أفراد العينة رداً على سؤال من أسئلة الاستمارة، مثل هذه الأسئلة يجب إسقاطها أو تعديلها.

٣ـ إذا كثرت الاستجابات المحايدة أو من نوع «غير متأكد» أو «لا أعرف» دل

ذلك على أن السؤال المستخدم يحتاج إلى تعديل أو حذف. وقد يكون سبب ذلك أنه يمس مشكلة صعبة الحل، أو أن السؤال غامض غير محدد، أو أنه يمس ناحية لا يرغب الأفراد في الإفصاح عنها.

٤ـ إذا امتنع كثيرون عن الإجابة فقد يكون ذلك نتيجة لطريقة صياغة الأسئلة. وعلى الباحث أن يعدلها ويجربها من جديد.

٥ـ قد تكون هناك تعليقات كثيرة على الاستمارة في الوقت الذي تكون فيه الأسئلة من النوع المقيد.

٦ـ إذا اختلفت النتائج التي يحصل عليها الباحث بتغيير ترتيب الإجابات المعطاة دل ذلك على أن الأسئلة تحتاج إلى تعديل.

وبعد تجربة الاستمارة ينبغي تعديل الأسئلة بما يتلاءم مع النتائج التي أسفرت عنها التجربة. وإذا كانت التعديلات جوهرية في تصميم الاستمارة أو في صياغة أسئلتها، فإن من الواجب إعادة اختبارها إلى أن تصبح وحداتها منسجمة وقادرة على التمييز وتقيس ما يجب قياسه فعلاً، وتكون عباراتها قد مرت في سلسلة من التهذيب والتعديل عن طريق اختيار أصلحها وأدقها وأكثرها تحقيقاً لغرض البحث.

٤ـ تنسيق الاستمارة وإعدادها في صورتها النهائية:

بعد أن ينتهي الباحث من الخطوات السابقة تكون الاستمارة قد مرت في سلسلة من التهذيب والتعديل تجعلها أداة صالحة لتحقيق أغراض البحث. ولكي تكتمل الفائدة لا بد من العناية بتنسيق الاستمارة، وإعدادها بطريقة مشوقة تثير اهتمام المبحوثين، وتحفزهم على الاستجابة، وتدفعهم إلى التعاون مع الباحث.

ويتطلب الاستبيان اهتماماً أكبر بتنسيق الاستمارة، لأن الباحث أو من ينوب عنه يتولى بنفسه شرح الغرض من البحث في موقف المقابلة، وهو الذي يملؤها بنفسه، أما في الاستفتاء وخاصة الذي يرسل بالبريد، فإن المبحوث يحكم على البحث بما يراه. وهو في تلك الحالة لا يرى إلا الاستمارة التي تتولى مهمة التعريف بالبحث والقائمين به فإذا كان إعدادها محكماً، وشكلها العام مناسباً، وطريقة عرضها منسقة، زاد إقبال المبحوثين على الاستجابة، وكثرت نسبة الردود.

ولتنسيق الاستمارة وإعدادها في صورتها النهائية ينبغي اتباع ما يأتي:

١ـ يجب أن يكون حجم الاستمارة مناسباً ونوع الورق جيداً يمكن الكتابة عليه بالحبر أو بالقلم أو باستخدام الآلة الكاتبة.

٢- لوحظ أن ألوان الورق المستخدم في الاستفتاء وألوان الكتابة مما يؤثر في وضوح الأسئلة ويشجع المبحوثين على الإجابة.

٣- إذا كانت الاستمارة مكونة من عدة صفحات فيفضل أن تكون على شكل كراسة، وإذا استدعى الأمر ثني الاستمارة فيجب أن يكون ذلك في أماكن غير مخصصة للإجابة.

٤- في حالة ما إذا كان الباحث يرغب في المقارنة بين استجابات مجموعات من الأفراد فيفضل وضع علامات مميزة على الاستمارات لتسهيل التعرف على كل فئة منها.

٥- في الاستفتاء البريدي يفضل أن يكون طلب الإجابة عن أسئلة الاستمارة في شكل خطاب موجه إلى المبحوث، يحدد فيه الباحث عنوان البحث واسم الهيئة المشرفة عليه، والغرض منه، مع دعوة المبحوث إلى ملء الاستمارة وإعادتها، والإشارة إلى ما يفيد سرية البيانات وعدم استخدامها إلا لغرض البحث العلمي.

٦- يجب طبع الاستمارة على وجه واحد فقط لتكون سهلة القراءة. ويستحسن عدم كتابة أكثر من سؤال واحد على السطر الواحد. وأن يخصص أمام أو تحت كل سؤال المكان الكافي للإجابة عنه، ولا تطلب الإجابة على ورقة منفصلة.

٧- يجب تقسيم الأسئلة إلى مجموعات توضع لها عناوين واضحة. ويجب إعطاء الأسئلة أرقاماً مسلسلة. وفي حالة الرغبة في استخدام الآلات الاحصائية يفضل وضع دليل رقمي (Code) لإجابات كل سؤال.

٨- في استمارة المقابلة يجب تخصيص مساحة كافية لتسجيل البيانات المميزة مثل: رقم الاستمارة والمكان والتاريخ والاسم والحالة الزوجية والمهنية وعدد الأبناء. . . ويفضل أن ترد هذه البيانات في نهاية الاستمارة بعد أن يكون المبحوث قد أجاب عن أسئلة الاستمارة بحرية وصراحة.

٩- يجب توضيح المصطلحات المستخدمة في الاستمارة وتحديدها لمساعدة المبحوث على الإجابة الصحيحة عن الأسئلة. وفي استمارات المقابلة ينبغي كتابة التعليمات في صفحة منفصلة لمساعدة جامعي البيانات على أداء مهمتهم أثناء ملء الاستمارات. ويجب أن تتوافر في هذه التعليمات البساطة والإيجاز والوضوح.

١٠- في الاستفتاء البريدي ينبغي إرسال الاستمارة ومعها مظروف معنون عليه طابع بريدي لتيسير مهمة الرد بالنسبة للمبحوثين.

رابعاً ـ القياس ووسائله:

القياس عملية جوهرية في التقدم العلمي. ولا غنى للباحث عن استخدام المقاييس على اختلاف أنواعها سواء في دراسة العلاقات الاجتماعية لمعرفة ما يحدث بين الأفراد والجماعات من جذب وتنافر، واتفاق واختلاف، وتعاون وتنافس، وصراع وتكيف، أو في قياس اتجاهات الأفراد نحو مختلف الموضوعات لتحديد درجة اعتناقهم لرأي اجتماعي معين، ومدى تقبلهم لأحد البرامج الاجتماعية وخاصة ما يتصل بدراسة الرأي العام للوقوف على ما يسود الجماعة من آراء واتجاهات جماعية.

ولقد استخدم الباحثون لجمع بياناتهم ـ إلى جانب المقابلات الشخصية والاستفتاءات ـ العديد من الاختبارات ومقاييس التقدير والاستخبارات وغيرها من الأدوات. وقد ابتكرت مئات من هذه الوسائل، ولا يزال يصمم غيرها باستمرار. ونظراً لوفرة ما كتب في هذا الميدان، فإننا سنكتفي هنا بتقديم وصف موجز لبعض أنواع هذه الأدوات.

ـ الاختبارات:

يشيع استخدام الاختبارات الورقية وبعض الاختبارات العملية المعينة لقياس قدرات المفحوصين، ويجب أن تراعى اعتبارات كثيرة عند إعداد هذه الاختبارات. ففي البداية، يحدد الباحث المجتمع الأصل الذي يضع له الاختبار، ويحدد اتساع القدرة التي سيقيسها الاختبار وعمقها، كما يحلل جميع العوامل التي تساهم فيها بعناية تامة. ثم ينتقي بعد ذلك بنود الاختبار بحيث تغطي هذه العوامل، ويحافظ على النسب العددية الملائمة لمساهمة كل عامل في هذه القدرة. وعند إعداد بنود الاختبار، يلاحظ بعناية تامة القواعد التي تحكم اختيار نواحي الأداء المناسبة، وصياغة أنواع الأسئلة المختلفة، ويتأكد من أن كل بند في مستوى صعوبة مناسب للمفحوصين. وبالإضافة إلى هذا، قد يضع حدوداً زمنية لأجزاء الاختبار المختلفة. ويُعد شكلاً للاختبار يجعل من اليسير قراءة الأسئلة والإجابة عنها وتبويب النتائج، ثم يقوم بتطبيق الاختبار تطبيقاً مبدئياً على مجموعة من المفحوصين.

بعد ذلك، يفحص الباحث استجابات الطلاب، ويعدل التعليمات التي سببت التباساً، ويصحح نواحي الضعف التي ظهرت في شكل الاختبار، كما يحذف البنود الضعيفة أو ينقحها، وبعد أن ينتهي من تصحيحاته، يعيد المراجعة، ليتأكد من أن جميع جوانب القدرة المقاسة ما زالت ممثلة في الاختبار بنسب ملائمة، ثم يطبِّق

مقاييس الموضوعية والصدق والثبات. وقد يعُد واضع الاختبار أيضاً معايير لتساعد مستخدمي الاختبار على تحديد مستوى القدرة المقاسة عند الأفراد: متوسط، فوق المتوسط، تحت المتوسط. ولإعداد هذه المعايير، يشتق الباحث عينة ممثلة من المجتمع الأصلي الذي يوضع له، ويطبّق صورة الاختبار النهائية على هؤلاء المفحوصين ثم يحسب المعايير من البيانات التي يجمعها.

وقد أوضحت المناقشة السابقة أن تحديد موضوعية الاختبار وصدقه وثباته ويسر استخدامه، ذات أهمية قصوى. وطالما أنّ هذه المحكات التقويمية، تطبّق أيضاً حينما يختار الباحث أو يعُد أي نوع آخر من أدوات القياس، فسوف نوضح بإيجاز شديد تلك المفاهيم[1] قبل أن ننتقل لوصف الاستخبارات ومقاييس التقدير ووسائل القياس الأخرى.

* الموضوعية: (Objectivity)

يعتبر الاختبار موضوعياً إذا كان يعطي نفس الدرجة. بغض النظر عمن يصححه. ولذلك تصمم وسائل القياس الجيدة، بحيث يمكن الحصول على الدرجة دون تدخل الحكم الذاتي للمجرب. فمثلاً، حينما يوجد للاختبار مفتاح للصواب والخطأ. فلا مجال لتأثير الأحكام الذاتية في تصحيحه.

* الصدق: (Validity)

وتكون وسيلة القياس صادقة إذا كانت تقيس ما تدعي قياسه. والحاجة إلى هذه الصفة واضحة. ولما كان الصدق ذا أهمية قصوى، فأن الباحثين يقدمون من البراهين ما يدعم ادعاءاتهم، فيما يتعلق بالصفات التي تقيسها اختباراتهم. ويستخدم عدد من الأساليب لتحقيق هذا الصدق نذكر منها طريقة التجانس الداخلي وطريقة المحك الخارجي.

* الثبات: (Reliability)

يعتبر المقياس ثابتاً، إذا كان يعطي نفس النتائج باستمرار، إذا ما تكرر تطبيقه على نفس المفحوصين وتحت نفس الظروف. فإذا حصل طالب على الدرجة ١١٠ في اختبار للذكاء مثلاً، فإنه يجب أن يحصل على نفس الدرجة تقريباً. إذا ما طبقت

---

(١) للتفاصيل راجع الفصل الحادي عشر في كتاب «مبادىء علم النفس» للدكتور مختار حمزة، الناشر دار المجمع العلمي بجدة ١٩٧٩.

عليه صورة متكافئة لهذا الاختبار بعد عدة أسابيع. وتستخدم ثلاث طرق لحساب الثبات:

١ـ طريقة إعادة الاختبار. (Test Re - test Method)

٢ـ طريقة الصور المتكافئة. (Parallel Tests)

٣ـ طريقة التجزئة النصفية. (Split - half Method)

وفي الطريقة الأولى يعطى الاختبار لنفس المفحوصين مرتين ثم يحسب معامل الارتباط بين درجاتهم في المرتين. وفي الطريقة الثانية تعد صور متكافئة أو متماثلة ثم تطبق الصورتان على نفس المفحوصين. ويحدد معامل الارتباط بين درجات الاختبارين.

وأما في الطريقة الثالثة فيطبق الاختبار مرة واحدة فقط. ولكن تقسم بنوده إلى نصفين إما بطريقة عشوائية وإما أن نأخذ الأسئلة الفردية كنصف والزوجية كالنصف الآخر ونحسب معامل الارتباط بين النصفين.

٢ـ مقاييس التقدير: (Rating Scales)

لا يمكن قياس الكثير من البيانات في علم النفس بدرجة الدقة المعروفة في العلوم الطبيعية. ولما كان ذلك يمثل عقبة كؤوداً أما التقدم العلمي. فقد ظل العاملون يبحثون بجد عن أدوات تمكنهم من إعطاء قيم رقمية لتقديراتهم لمقادير المتغيرات. وقد ابتكرت عدة أساليب للتقدير لتحقيق ذلك، إلا أن كثيراً منها له نواحي قصور معينة. ورغم أن التقدم مستمر نحو إيجاد طرق لتحويل البيانات إلى مقاييس كمية، تكون أيسر في خضوعها للتحليل والتفسير، إلا أن العمل في هذا المجال لا يزال في مرحلة مبكرة.

ولكي يضع الباحث مقياس تقدير صادقاً وثابتاً وموضوعياً، عليه أن يتغلب على عقبات كثيرة. فقد يواجه صعوبة حينما يحاول أن يصف الخاصية الدقيقة للعامل المقدر، وأن يحدد الصفات التي تساهم فيه إذ لا يستطيع الباحث أن يختار عناصر ممثلة من مجتمع العناصر التي تساهم في العامل المقاس، كما لا يستطيع أن يحدد العناصر التي يحذفها نتيجة لعدم ارتباطها بالعامل ارتباطاً منطقياً، بدون معرفة كاملة بالميدان. ويجب على واضع المقياس، إلى جانب تحديده للعامل المقوم، أن يميز تمييزاً واضحاً بين الدرجات المختلفة لهذا العامل، لكي يعرف المقدّر بالتحديد ما يقومه، حينما يصدر كل حكم من أحكامه كما تنشأ أيضاً في بعض

المقاييس، مشكلة إعطاء الوزن المناسب للبنود.

وبالإضافة إلى ذلك، تعتمد فاعلية مقاييس التقدير في جانب منها، على كفاءات المقدرين، فبعض الناس قد لا يكون لديهم معرفة كافية عن العامل تمكنهم من وضع ملاحظات وأحكام مميزة. وَلَعَلَّه من الشائع، أن بعض الأفراد يضعون علاماتهم على اختبارات المقياس بناء على شواهد غير كافية، أو مجرد «التخمين»، إذا كانت فرصتهم لملاحظة العامل المقوم ضئيلة، أو لم تكن لديهم فرصة على الإطلاق. وكثيراً ما يعاني المقررون من تأثير الهالة - أي يحملون انطباعاً عاماً ناتجاً من تقدير عامل واحد، إلى جميع العوامل الأخرى التي يقررونها. كما أن بعض الناس يتشددون في تقدير أي فرد، أو يتساهلون في ذلك، أو يتجنبون اختيار التقديرات المتطرفة على بنود المقياس. ولما كان كل مقدِّر يميل لأن يصدر أحكامه بناء على إطار مرجعي مختلف إلى حد ما، فإن التقديرات المجمعة تفضَل أحياناً.

وهناك عدة طرق لإعداد مقاييس التقدير، نذكر من بينها:

- المقياس المتدرج.
- مقياس الرتب.
- المقارنة الثنائية.
- مقياس المسافات المتساوية.

٣- الأساليب الإسقاطية: (Projective Techniques)

يتزايد اهتمام الباحثين باستخدام الأساليب الإسقاطية في دراسة السلوك، وبخاصة لأن قيمة الطرق المباشرة مثل الاستبيان والمقابلة والمقاييس اللفظية في مثل هذه الدراسات تتوقف إلى حد كبير على رغبة الشخص واستعداده للتعبير عن مشاعره ومعتقداته واتجاهاته، ولتقويم سلوكه. والشخص قد يشعر بالحرج أو بالخوف من التعبير عن اتجاهاته الاجتماعية. كما أن الشخص قد لا يكون واعياً باتجاهاته.

وتتميز الأساليب الإسقاطية عادة بأن المثير فيها غامض يستثير في مختلف الأفراد مختلف الاستجابات. ويدل تنظيم الشخص لهذا الموقف الغامض على إدراكه للعالم واستجابته له. فإذا قدمنا له صورة وطلبنا منه تخيل قصة تدور حولها، فإن استجابته تكشف عن إدراكه للمثير عن طريق المعنى الذي يضفيه عليه، والطريق

التي ينظمه بها. ومن ثم نكشف عن نظرته للعالم، وعن طرق تعامله مع الناس وفي كل هذه الحالات لا يعرف الشخص حقيقة الغرض من الاختبار، أو الطريقة مباشرة عن نفسه. ولكن يطلب منه تخيل قصة، أو تكملة جملة بقصد اختبار قدرته على التخيل مثلاً. وعلى ذلك فإن احتمال تحريف الاستجابة للأساليب الإسقاطية أقل بكثير مما هو عليه من الأساليب المباشرة. وحتى إذا كان الشخص يعرف شيئاً عن طبيعة الاختبار، فإنه من الصعب عليه أن يتنبأ عن الطرق العديدة التي سوف تفسر بها استجاباته.

وتتراوح الأساليب الإسقاطية المستخدمة في دراسة السلوك من حيث درجة نجاحها في إخفاء حقيقة القصد منها، ومن حيث عمق المادة التي تكشف عنها وغزارتها، ومن حيث غموض المثير فيها، ومن حيث المهارة التي تتطلبها في التطبيق وفي التصحيح وفي التفسير. وتشتمل هذه الأساليب على:

الاختبارات المصورة مثل اختبار تفهم الموضوع واختبار بقع الحبر لرورشاخ. وأساليب لفظية مثل تكملة الجملة وتكملة القصة واختبار تداعي الكلمات. (راجع فصل الاتجاهات) ومنها أيضاً أساليب اللعب والأساليب السيكودراماتية.

* نقد الأساليب الإسقاطية:

ورغم أن الأساليب الإسقاطية عامة تنفرد بمزايا عديدة، إلا أن هذه المزايا تقابلها عيوب هامة، منها أن الكثير من الأساليب الإسقاطية غير مقنن تقنيناً كافياً دقيقاً من حيث طريقة تطبيقها، وعلى الأكثر من حيث طريقة تصحيحها وتفسيرها. وحتى إذا كانت طريقة التصحيح موضوعية أو شبه موضوعية فإن الخطوات الأخيرة في تقويم البيانات وتفسيرها تتوقف على مهارة الأخصائي النفسي الذي يقوم بها وخبرته. وقد تكون خبرته محدودة بقطاع معين من الأفراد أو من الجماعات من حيث المستويات الثقافية والاجتماعية والاقتصادية. وتزداد هذه الصعوبات بالطبع إذا كان هؤلاء الأفراد أو إذا كانت هذه الجماعات، من بيئات متنوعة. وتشير الاعتبارات السابقة إلى ضرورة الاهتمام بثبات التصحيح والتفسير. والبحوث في هذا المجال قليلة، كما أن البعض منها قد أسفر عن نتائج متناقضة[1]. فمثلاً، إذا سألنا أفراد عينة من أفراد مجتمع ما السؤال التالي:

هل تقبل السكن في نفس المكان مع أفراد من...؟ (نذكر لهم أسماء فئة

(١) Anastasi, A: Psychlogical Testing The Mc - Millan Co. 1988.

عنصرية أو مهنية أو دينية، الخ.. تكون موضع تعصب من جانب هذا المجتمع) وأجابت نسبة كبيرة من أفراد العينة بالقبول، ثم سألنا نفس الأفراد عما إذا كانوا يظنون أن الآخرين يقبلون السكن في نفس المكان مع أفراد هذه الفئة، وأجابوا بالنفي، فماذا يكون موقف الباحث؟ يفترض المتحمسون للأساليب الإسقاطية بأن الإجابة الثانية تعبر تعبيراً أصدق عن المشاعر الحقيقية لأفراد المجتمع. إلا أنه من الممكن أيضاً أن تكون الاستجابة للسؤال الإسقاطي اللفظي نتيجة سوء فهم لاتجاهات أفراد المجتمع. وفي مثل هذه الحالة يتحتم أن يلجأ الباحث إلى أدلة أخرى كي يستوثق من حقيقة اتجاهات أفراد المجتمع نحو الموضوع المعين، وحتى يمكنه أن يصل إلى تفسير مناسب للتناقض بين نتائج الاستجابة للسؤالين.

أما من حيث ثبات الاختبارات الإسقاطية، فإنه يصعب في كثير من الأحوال، اتباع طريقة الثبات النصفي، كما أنه يعترض على إيجاد الثبات عن طريق إعادة الاختبار، وذلك على أساس أنه من المحتمل أن تكون قد حدثت تغييرات فعلية في الاتجاهات (سواء أكانت اتجاهات أفراد أم اتجاهات أفراد في جماعات) في الفترة بين الاختبارين، ومن ثم فإن الفروق بين نتائج الاختبارين لا تدل على نقص في ثبات الاختبار.

أما من حيث صدق الأساليب الإسقاطية، فقد اتبعت لدراسته عدة طرق، منها الكشف عن درجة الارتباط بين التقديرات على أبعاد الاتجاهات على أساس الأسالب الإسقاطية وبين محكات خارجية مثل تاريخ الحياة (الفردية أو الجماعية) والسجلات والتقديرات والملاحظات والأساليب السوسيومترية، الخ...

٤ـ الأساليب السوسيومترية:

السوسيومترية أو القياس الاجتماعي (Sociometry) اصطلاح يُطلق على طريقة خاصة تتبع في قياس العلاقات الاجتماعية داخل جماعة محدودة خلال فترة زمنية معينة. وتكشف هذه الطريقة عما يحدث في داخل الجماعة من جذب، وتنافر، وانحلال وتماسك، كما تكشف عن التنظيم غير الرسمي للجماعة، وكذلك المكانات الاجتماعية للأفراد.

ويرجع الفضل في ابتداع هذه الطريقة إلى العالم مورينو (Moreno) وشريكته هيلين جيننجز (H. Jennings). ونظراً لما تتميز به هذه الطريقة من بساطة، فقد أمكن تطبيقها في كثير من المواقف والوحدات الاجتماعية كالفصول الدراسية

ووحدات الجيش، والسجون والمصانع، وأمكن عن طريقها اكتشاف كثير من خصائص الجماعة والظواهر المرتبطة بها كظاهرة القيادة والانقياد، والصداقة والعداء، وتفكك الجماعة وتماسكها، إلى غير ذلك من ظواهر. ويتطلب مورينو عند إجراء القياس السوسيومتري توافر عدة شروط هي:

١ـ أن تكون الجماعة محددة المعالم، واضحة الحدود.

٢ـ أن يسمح للأشخاص باختيار أو نبذ أي عدد من الأشخاص من دون تحديد.

٣ـ أن يحدد نوع النشاط الذي يطلب إلى الفرد أن يشارك أو لا يشارك فيه الأفراد الآخرين، وبعبارة أخرى أن يحدد محك الاختبار أو النبذ. كما ينبغي أن يكون هذا النشاط ذا دلالة وأهمية بالنسبة للأشخاص المشتركين في الاختبار.

٤ـ أن يعرف الأشخاص أن نتائج القياس السوسيومتري سوف تستخدم في إعادة بناء الجماعة. فاختياراتهم الإيجابية أو السلبية سيكون لها شأن في تحديد الأشخاص الذين يشاركونهم في المستقبل في ألوان نشاطهم.

٥ـ أن تتوافر السرية التامة في الاختيار.

٦ـ أن تكون الأسئلة المستخدمة مناسبة لأعضاء الجماعة ومتمشية مع مستوى فهمهم، فأسلوب السؤال الذي يوجه إلى الكبار ينبغي أن يختلف عن أسلوب السؤال الذي يوجه إلى الصغار، وكذلك الحال بالنسبة للمثقفين وغير المثقفين.

وبمرور الوقت أدخلت تعديلات متعددة على الشروط السابقة كان أهمها ما يتعلق بعدد الأفراد الذين يطلب إلى الفرد اختيارهم. فبدلاً من أن يسمح للشخص باختيار أي عدد من الأشخاص، أصبح يطلب إليه أن يختار عدداً محدداً من الأشخاص الذين يود أن يشاركهم أو لا يشاركهم في نشاط معين.

والخلاصة أن الأساليب السوسيومترية تفيد في دراسة العلاقات الاجتماعية داخل جماعة محددة، ويمكن عن طريقها اكتشاف كثير من خصائص الجماعة والظواهر بها كظاهرة القيادة والتوافق الاجتماعي ومكانة الأفراد الاجتماعية بالنسبة لغيرهم من الأفراد، كما تفيد في قياس مستوى الروح المعنوية بين أعضاء الجماعة ومدى ارتباطهم ببعض.

ويمكن أيضاً عن طريق إعادة الاختبار السوسيومتري في مراحل مختلفه معرفة التغيرات التي تحدث في تنظيم الجماعة وفي مراكز الأفراد واتجاهاتهم. إلا أننا نود أن نشير إلى أنَ الاختبارات السوسيومترية لا تكفي وحدها في إعطاء بيانات متعمقة عن العلاقات بين الأشخاص. ولذا ينبغي الاعتماد إلى جانبها، على الدراسات والبحوث المنظمة التي تستند إلى أساس نظري عميق، والتي تستعين بأدوات ووسائل أخرى تفيد في دراسة العلاقات الاجتماعية المختلفة في تفاعلها المباشر وغير المباشر.

التجربة العلمية وتصميم التجارب

ـ تمهيد:

يمكن القول بأن عملية تصميم أية تجربة تتضمن ثلاثة مستويات من اتخاذ واضع القرار: فهناك قرارات تتعلق بتصورات مجالات المشكلة، وقرارات تتعلق بتخطيط التعميم التجريبي، ثم قرارات خاصة بمشكلات الإجراء.

على أن هذه المستويات الثلاث من صنع أو اتخاذ القرار ليست منفصلة أو مستقلة عن بعضها البعض، فهناك تفاعل وتداخل معقد فيما بينها، بمعنى أن القرارات التي تتخذ عند مستوى معين غالباً ما ترتبط وتؤثر أو تحدد المستويات الأخرى. على أن أهم شيء هنا هو أنه لا توجد مجموعة من القواعد الجامدة تؤدي إلى الخطة التجريبية النهائية. وفيما يلي إطار تخطيطي يفيد في تصميم التجارب[1].

مستويات تصميم التجارب

ـ المستوى الأول: تصورات حول المشكلة

الخطوة الأولى هنا هي «التصورات حول المشكلة» في تحديد أي جانب من جوانب الموضوع العام يجب أن يشمله البحث التجريبي. بعبارة أخرى تستهدف هذه الخطوة تحديد التساؤل المطلوب أن تجيب عليه التجربة. فمثلاً، قد يكون الموضوع العام وهو «المهارة الإدراكية الحسية الحركية»، ويكون التساؤل الخاص هنا يدور حول تأثير الكحول على سرعة الإستجابة. وقد يكون التساؤل مصاغاً في شكل «تنبؤ محدد» أي «فرص تجريبي» مثال ذلك أن الكحول يعمل على إبطاء الإستجابة. ويكون التنبؤ هنا مشتقاً من اعتبارات نظرية، أو نتائج دراسات إمبيريقية،

---

(١) عزت سيد إسماعيل (د .ت) علم النفس التجريبي، بيروت: دار القلم، ص ص ٥٣ . ٧٠.

أو مجرد الحدس... وقد تصاغ المشكلة بشكل مفتوح غير محدد، كأن يكون التساؤل هو «إلى أي مدى يؤثر الكحول على سرعة الإستجابة؟» معطياً بذلك الفرصة لدراسة إستطلاعية محضة بدون أن نتنبأ مسبقاً بالنتائج.

ومع ذلك، فإنه حتى بالنسبة للتجارب ذات الطبيعة الإستطلاعية المحضة، يكون لها «توقعات ضمنية متصورة» بحيث نجد نوعاً من التداخل بين المتغيرين، بمعنى أن التمييز بين الدراسات التنبؤية والإستطلاعية هو في أدنى حدوده. وأهمية التمييز بين نوعي الدراسات تتضح فقط في حالة التحليل الإحصائي، حيث تعتمد الدراسات التنبؤية على الإختبارات ذات الذيل الواحد One - tailed tests بينما تعتمد الدراسات الإستطلاعية على اختبارات ذات ذيلين Tow - tailed tests.

كما أن طبيعة التساؤل المطلوب الإجابة عليه من خلال التجربة يعمل على تحديد طبيعة المتغير المستقل في التجربة، أي يحدد ذلك المتغير الذي يتناوله المجرب، كما يحدد أيضاً إلى درجة ما - المتغير المستقل الذي هو «مقاييس أداء المفحوصين». ففي المثال السابق، يكون المتغير المستقل هو كمية الكحول المستخدمة، والمتغير التابع مقياس استجابة المفحوصين.

وتعمل درجة كفاية تصميم التجربة والأسلوب الإجرائي المتبع للإجابة على التساؤل الأصلي على تحديد طبيعة النتائج التي سوف تنتهي إليها التجربة، وتحديد مدى إمكانية تعميم النتائج بحيث تشمل ما هو أبعد من هذه التجربة.

- المستوى الثاني: «التصميم التجريبي»

يتضمن التصميم عند هذا المستوى صياغة خطة لتناول المشكلة التي تم تحديدها في المستوى الأول. ويكون القرار بعدد حالات أو مستويات المتغير المستقل المستخدم، وكل مستوى يؤدي إلى ظرف تجريبي معين. وإذا أمكن تصور المتغيرات المستقلة كبعد متصل - والذي هو في هذه الحالة كمية الكحول المتعاطاة - فإنه من المفيد التحدث عن مستويات من المتغير المستقل.

وعلى هذا يمكن اختيار مستوى أو اثنين أو ثلاثة مستويات من الكحول، بما في ذلك إمكانية اختيار مستوى صفري يفيد كأساس قاعدي لضبط ظروف التجربة. ولكن إذا كان المتغير المستقل شيئاً مثل «نمط التنبيه»، فإن اختيار عدد ظروف التجربة سوف يكون محدوداً، كأن يقتصر - مثلاً - على المنبهات السمعية والمنبهات البصرية.

والخطوة التالية تكون في تقرير أسلوب تحديد المفحوصين لكل ظرف من ظروف التجربة، وهذا يكون في حالة التجارب المعتمدة على الظروف المستقلة. فهناك تصميم آخر للتجربة تكون فيه الظروف مترابطة حيث يعاد تكرار التجربة على نفس المفحوصين، وهذا النوع من تصميم التجارب له ميزته في خفض التباين في البيانات، الذي ينشأ بسبب التباين بين المفحوصين. إلا أن هذا الأسلوب ـ مع ذلك ـ يخلق مشكلة أخرى وهي مشكلة «أثر ترتيب» إجراء كل ظرف من ظروف التجربة.

وفي بعض الأحوال، تكون طبيعة المتغير المستقل هي المحدد الرئيسي في اختيار نوعية التصميم للتجربة. فمثلاً، في حالة التجارب الخاصة بتأثير الكحول، فإنه لا يمكن استخدام أسلوب «تكرار التجربة على نفس المفحوصين» إذ أن للكحول خاصية التراكم بمعنى أن تأثير الكحول يزيد عند تعاطيه للمرة الثانية بعد فترة قصيرة من تعاطيه للمرة الأولى، الأمر الذي يقضي على صدق نتائج التجربة إذا ما استخدمنا الأسلوب المشار إليه أي «تكرار التجربة على نفس المفحوصين» ولهذا يكون واضحاً أن استخدام مجموعات من المفحوصين مستقلة أو مختلفة في كل ظرف من ظروف التجربة هو الأسلوب الأفضل.

وعند هذا المستوى من التصميم التجريبي يلزم الأمر تحديد عدد المفحوصين الذي سوف يتم استخدامهم في التجربة، وكذلك تحديد عدد المحاولات ـ أي عدد مرات الأداء ـ التي سوف يقوم بها كل مفحوص. وهذا كله ينبغي أن يتم أو يتحدد في ضوء الإعتبارات الخاصة بأهمية التوصل إلى بيانات موثوق فيها، وسهولة أو يسر إجراء التجربة في إطار الموارد المتاحة من زمن ومفحوصين.

ثم ينبغي التخطيط أيضاً لعمليات التحليل الإحصائي للبيانات التي تحصل عليها من التجربة. فهذا التحليل الإحصائي سوف يحدده إلى درجة ما طبيعة تصميم التجربة، كما سوف يتدخل في تحديده أيضاً المستوى التالي «الثالث» الخاص بالقياس الفعلي لأداء الأشخاص. فمثلاً، إذا كنا سوف نختار بغرض التحليل الإحصائي مقاييس بارامترابة، فإن ذلك سوف يجعلنا نستبعد استخدام الأسلوب التصنيفي للمفحوصين كأن نصنفهم إلى فئتين مثل «طبيعي» و «غير طبيعي».

وهناك قرارات أخرى عند هذا المستوى تهتم بضبط عمليات التحيز، بغرض ضمان أو كفالة أن المصدر الوحيد الذي يتباين أو يتفاوت هو المتغير المستقل. فمن المعروف أنه من الممكن وجود مصادر عديدة تؤثر في التجربة وتجعلها متميزة

مثل خصائص المفحوصين. وهذه يمكن أن تؤثر في مقاييس الإستجابة أي في «المتغير التابع». وكذلك ترتيب إجراء ظروف التجربة، حيث أن الأداء تحت تأثير أحد الظروف يمكن أن يؤثر أو يتأثر بإجراء سابق أو لاحق في ظرف من ظروف التجربة. ومن المفروض أن يعمل المجرب على خفض تأثيرات التحيز عن طريق استخدام العشوائية أو عن طريق الموازنة بين ظروف التجربة.

ـ المستوى الثالث: القرارات الإجرائية للتجربة

إن ما توصلنا إليه حتى المستوى الثاني لا يمدنا بمعلومات كافية تؤدي إلى إجراء التجربة، ولكي يتم هذا، لا بد من ترجمة التصميم إلى تفاصيل إجرائية عيانية، أي أن نصل بالتجربة إلى مستوى إجرائي. ولتحقيق ذلك، لا بد من تحديد للقيم الفعلية للمتغير المستقل، ولطبيعة المنبهات التي سوف يتم تقديمها، وللمهمة المطلوبة من المفحوص، وكيفية قياس أداء المفحوص، وتصميم الأجهزة والمعدات وما إلى ذلك.

وتتضمن القرارات المتعلقة بالمتغير التابع أن نحدد بالضبط طريقة قياس الأداء، وهذا يشمل وصفاً مفصلاً للإستجابة المطلوبة من المفحوص، وكذلك مقاييس الإستجابة التي سوف تستخدم كبيانات في التجربة. على أن هذه القرارات سوف يحددها ـ إلى درجة ما ـ مضمون التجربة. فمثلاً، في حالة دراسة زمن الرجع البسيط، قد يكفي قياس زمن الإستجابة. بينما في حال دراسة زمن الرجع التمييزي أو المركب أو المعقد، حيث ينطوي الموقف التجريبي على أكثر من منبه وأكثر من استجابة، فإن الأمر سوف يكون أكثر تعقيداً.

كما أن اختيار المهمة التي سوف يؤديها المفحوص سوف تخضع أيضاً للتوقعات الخاصة بتأثير المتغير المستقل. فمثلاً، توقعنا لأن الكحول سوف يؤدي إلى خفض أو إبطاء المهارة الحركية، سوف يجعلنا نختار مهمة يمكن من خلالها توقيت المهارة الحركية، مثل المشي مسافة محددة على خط مستقيم. كما أن اختيار المهمة التي يقوم بها المفحوص ينبغي ألا تكون من السهولة بحيث يؤديها أداء تاماً جميع المفحوصين، وكذلك لا ينبغي أن تكون من الصعوبة بحيث يعجز عن أدائها جميع المفحوصين.

وهناك قرارات أخرى ينبغي اتخاذها عند هذا المستوى الإجرائي ترتبط بتوقيت المحاولات التجريبية، والمسافة الزمنية بين كل محاولة وأخرى... إلخ. وما ينبغي أن يؤخذ في الإعتبار هنا هو أن نسمح بمسافة زمنية كافية بين كل محاولة

وأخرى حتى تتجنب تأثير المحاولات السابقة على المحاولات التالية. وهناك حالات ينبغي فيها تحديد زمن معين كاف لإحداث تأثير معين. كما في حالة تعاطي الكحول أو العقاقير. فإن التوقيت هنا ينبغي أن يسمح بإحداث هذا التأثير.

ومن بين القرارات التي ينبغي اتخاذها هنا هي تلك التي تتعلق بالتعليمات التي تقدم للمفحوصين، وإلى أي مدى يمكن لهذه التعليمات أن تكشف للمفحوصين عن المضمون الكامن للتجربة، وإلى أي مدى لا تكشف التعليمات للمفحوصين عن ذلك. وعلى هذا لا بد من الإهتمام بنص التعليمات والألفاظ المستخدمة طالما أن ذلك يمكن أن يؤثر على أداء المفحوصين.

ومع ذلك، لا بد من الإشارة هنا إلى أن كل تجربة لها مشكلات التصميم الخاصة بها. على أن الإطار السابق يمكن أن يساعدنا في الإنتقال من حدود التصور الفكري إلى التطبيق التجريبي.

أنماط التجارب

إحدى المشكلات التي تواجه الباحث عندما يبدأ بحثه، تتعلق بنمط التجربة التي سوف يقوم بإجرائها. ونعني بنمط التجربة هنا عدد المتغيرات التي سوف يدرسها الباحث وقيمة كل متغير. والإختلافات في نمط التجربة تؤدي بالتالي إلى اختلاف في طرائق تصميم التجربة، وكذلك إلى أساليب مختلفة للتحليل الإحصائي. وفي هذا الصدد يمكن أن نذكر ثلاثة أنماط من التجارب، تختلف استخداماتها باختلاف طبيعة التجربة، كما تتوقف على مقدار الجهد الذي يريد المجرب أن يبذله، ومستوى الدقة الذي يحرص عليه.

أولاً: التجارب ثنائية التكافؤ: (ذات القيمتين)Bivalent Experiments

من أكثر نماذج التجارب شيوعاً في علم النفس، تلك التجارب التي يتم فيها المقارنة بين متغيرين. فقد نقارن بين أثر التدعيم وبين عدم التدعيم، أو قد نقارن بين أثر استخدام عقار معين وعدم استخدام هذا العقار. وكل أمثال هذه التجارب تعرف بأنها ثنائية التكافؤ أو ذات قيمتين. ويرى البعض أن هذا النمط من التجارب يكون أكثر فائدة في بداية سلسلة من الدراسات من وجهة أنها تساعد على تحديد المتغيرات الهامة التي يجب أن تشملها دراسات لاحقة.

ومع ذلك، فهناك أوجه قصور في هذا النمط من التجارب تؤثر فيما يمكن أن نصل إليه من نتائج ويتضح ذلك من المثال التالي: لنفرض أن تجربة (ذات قيمتين)

تهدف إلى دراسة العلاقة بين تأثير الحرمان من الطعام وسرعة الأداء. ولنفرض أن التجربة قد تمت في ظروف تجريبية مضبوطة، وأن الباحث وجد أن الحرمان من الطعام لمدة ٢٤ ساعة يؤدي إلى زيادة في سرعة مهمة معينة. وأن هذه النتيجة ذات دلالة إحصائية. وعليه يميل الباحث في هذه الحالة إلى الإنتهاء بأن «سرعة الأداء تتزايد وفقاً لدرجة الحرمان من الطعام».

ثم لنفرض أن باحثاً آخر قام في استقلال عن الباحث الأول بإجراء تجربة على نفس نمط التجربة السابقة مع تعديل واحد هو الحرمان من الطعام لمدة ٤٨ ساعة بدلاً من ٢٤ ساعة ولنفرض أن الباحث وجد أن الأداء قد انخفض نتيجة لهذا الحرمان، وأن هذا الإنخفاض ذو دلالة إحصائية، فإنه سوف ينتهي إلى تقرير أن «سرعة الأداء تتناقص وفقاً لدرجة الحرمان من الطعام».

وفي الواقع، فإن كلاً من الباحثين قد جاوز الصواب بتعميم نتائج تجربتهم. فالبيانات التي يمكن أن تكون صادقة بالنسبة لظروف معينة، يمكن أن تؤدي في النهاية إلى نتائج متعارضة. ومثل هذا الموقف يمكن أن يحدث في أي دراسة عندما تكون العلاقة بين المتغيرين غير خطية Non linear أي لا يمكن أن تمثل بيانياً بخط مستقيم.

فإذا ما أعدنا التجربة السابقة الخاصة بأثر الحرمان من الطعام على الأداء، فإننا نجد أن نقطة الحرمان التي تصل إلى ٣٦ ساعة لا يكون لها أثر على الأداء. بعبارة أخرى، سوف نجد أن الحرمان من الطعام سوف يعمل على زيادة معدل الأداء في باديء الأمر، إلى أن يصل عدد ساعات الحرمان إلى ٣٦ ساعة من الحرمان وعندها يبدأ المنحنى في الهبوط أي يتناقص مستوى الأداء. وهكذا نجد أن ما سوف يخرج به الباحث من نتائج التجربة سوف يعتمد على اختياره لمنطقة أو موقع المقارنة. وطالما أنه في الدراسات الإستطلاعية لا يعرف المجرب مسبقاً شكل المنحنى الكلي للتجربة بسائر ظروفها، فإن أي قرار سوف يتخذه المجرب بشأن تحديد الظروف التي سوف يقرر وفقاً لها النتائج النهائية، إنما سوف يكون قراراً جزافياً.

وبالمثل إذا كانت العلاقات بين المتغيرين يمثلها منحنى على شكل حرف U، فإن هذا يعني وجود أزواج عديدة من النقاط على نفس المستوى من الإرتفاع، بمعنى أنه يمكن عند إجراء المقارنات أن ننتهي إلى عدم وجود أية فروق. وعلى ذلك فإن النتائج السالبة في التجارب ذات القيمتين عادة ما تكون غير حاسمة، وبالمثل فإن النتائج الإيجابية عادة ما تكون مبهمة.

من هذا نرى أن التجارب ذات القيمتين عادة ما تحمل مخاطر الأخطاء التالية:

أولاً: مخاطر الاستنتاج بعدم وجود علاقة بين المتغيرين، في حين أن كل ما كشفت عنه التجربة هو أنه لا توجد فروق بين المتغيرين.

ثانياً: مخاطر الاستنتاج بأن أحد المتغيرين يؤدي إلى زيادة أو تناقص في المتغير الآخر، في حين أن ذلك ينطبق في الواقع فقط على جانب بسيط من ظروف التجربة.

وهناك نقطة أخرى هامة ينبغي الإشارة إليها فيما يتعلق بالتجارب ذات القيمتين، فهي في الواقع تزودنا ببيانات محددة أو قاصرة حول العلاقة بين المتغيرين. فإذا ما انتهت إحدى التجارب - مثلاً - إلى أن التعلم بالطريقة الكلية أفضل من التعلم بالطريقة الجزئية، فإن هناك حقائق أخرى ينبغي إضافتها إلى هذه النتيجة. بعبارة أخرى، إن كان أحد أهداف العلم هو إقامة قواعد أو نظريات متعلقة بظاهرة ما، فإننا نستخدم النتائج الخاصة بتجربة معينة كي نعممها على ظروف أخرى لم يتم دراستها بعد. لهذا ينبغي أن نذهب إلى أبعد من مجرد استخدام التجارب ذات القيمتين، وذلك بالإستعانة بالتجارب متعددة القيم.

ثانياً: التجارب متعددة القيم: Multivalent Experiments

هذا النوع من التجارب له قيمة كبيرة في علم النفس التجريبي. ومثل هذه التجارب تصمم بحيث تحدد العلاقة بين متغيرين، وتتطلب على الأقل استخدام ثلاث قيم من المتغيرات المستقلة. وهذا لأنه يلزم على الأقل ثلاث نقاط لتحديد شكل المنحنى. وكلما زاد عدد هذه النقاط كلما زادت درجة الثقة في المنحنى، وإن كان الأمر يتطلب عادة من خمسة إلى سبعة قيم فقط للمتغير المستقل.

بعبارة أخرى، فإننا في هذا النمط من التجارب نقارن سلسلة كاملة من الظروف بحيث تمثل المتغير المستقل على مدى واسع من القيم، وهذا يساعد على تخطيط منحنى أملس متصل يربط النقط المختلفة التي حصلنا عليها، وبهذا تزيد قدرتنا على التنبؤ بنتائج جديدة، كما يزودنا ذلك ببيانات كمية تعيننا على التنظير.

فالباحث باستخدام هذا الأسلوب لا ينبغي أن يقتصر فقط على مجرد التعرف على تأثير متغير على آخر، لكنه ينبغي أن يذهب إلى أبعد من مجرد هذا العرض البسيط، إلى تحديد الدالة التي تربط مستويات المتغيرات المستقلة بمستويات المتغيرات التابعة. فمن المرغوب فيه في علم النفس التجريبي أن نتحرك في اتجاه

تحديد الدالة الكمية للعلاقات بين المتغيرات المستقلة والمتغيرات التابعة.

ثالثاً: التجارب ثلاثية الأبعاد: Parametric Experiments

هذا النمط من التجارب هو امتداد للنمط السابق، أي للتجارب متعددة القيم، إلا أن المجرب هنا يتعامل مع ثلاثة أبعاد من المتغيرات. فمن المعروف أنه في كل التجارب يتعامل المجرب مع المتغير المستقل والمتغير التابع مع تثبيت سائر العوامل الأخرى. ولكن في هذا النمط من التجارب ثلاثية الأبعاد يعتمد المجرب على متغير مستقل ومتغيرين تابعين.

وأفضل نموذج لهذا النمط من التجارب نجده في تجارب «لا شلي» حيث درس العلاقة بين استئصال مناطق مختلفة من اللحاء في مخ الفئران وعدد الأخطاء التي يقع فيها الفأر عند اجتيازه المتاهة. وقد أوضحت هذه التجارب أن اجتياز المتاهات كان متماثلاً تقريباً بالنسبة للدرجات المتفاوتة من التلف الذي ألحق باللحاء، إلا أن عدد الأخطاء يتزايد كلما أصبحت المتاهة أكثر تعقيداً. فتأثير تلف المخ يكون واضحاً بالنسبة للمهام الصعبة، بينما تأثيره ليس كذلك بالنسبة للمهام السهلة. وقد عمد «لاشلي» في هذه التجارب إلى تثبيت أحد ظروف التجربة وهي درجة تعقيد المتاهة بحيث تظل هذه الدرجة من التعقيد ثابتة طوال هذا الظرف التجريبي، ثم أجرى التجربة باستخدام النمط التجريبي المتعدد القيم. وفي ظرف آخر من سلسلة هذه التجارب عمد إلى تثبيت درجة أخرى من درجات تعقيد المتاهة وتابع إجراء التجربة وفقاً لهذا التصميم. وبتكرار التجربة بهذا الأسلوب أمكنه الحصول على منحنيات متعددة لهذا التركيب ثلاثي الأبعاد. ومنه أمكن الحصول على أكبر قدر من البيانات بحيث يصبح التعميم أمراً ممكناً.

العينات في البحوث التجريبية

من المعروف أن أحد أهداف البحث العلمي هو إمكانية إقامة تعميمات من الظاهرة موضع الدراسة إلى غيرها من الظواهر. فالعلم يهتم دائماً بعدد محدود من القواعد أو القوانين تحكم العديد من الظواهر في الحياة. فمع أن الباحث يكون قد استخدم الفئران ـ مثلاً ـ في دراساته، إلا أن اهتماماته في الواقع هي في إقامة قوانين للتعلم. ومع أن طلبة الجامعات عادة ما يشكلوا مادة البحث في علم النفس الإجتماعي، إلا أن الإهتمام الأساسي قد يكون منصباً على كيفية نمو أو تغير الإتجاهات في المجتمع الأوسع... فكيف يمكن إذن أن ينتقل الباحث من الخاص

إلى العام؟ إن الإجابة على هذا التساؤل سهلة في الواقع. فالتعميم يعتمد على درجة كفاية العينة المستخدمة في البحث. فعندما نكون الظروف التجريبية ممثلة لسائر الظروف في المجتمع الأصلي، فإن إمكانية التعميم تصبح قضية سهلة.

ومع أن مفهوم تمثيل عينة المفحوصين مسألة مفروغ منها ومعترف بها في التجريب، إلا أن أهمية ذلك غير واضحة - في كثير من الأحيان - بالنسبة لسائر جوانب التجربة. فمثلاً إذا أجريت تجربة عن القلق، وكان الإهتمام منصباً فقط على طرفي هذا البعد، أي بالدرجات العالية من القلق والدرجات المنخفضة من القلق، فإن نتائج مثل هذه التجربة - مهما كانت تلك النتائج - لا تنطبق على درجات القلق المتوسط. بعبارة أخرى، فإنه في هذه التجربة لم يؤخذ في الإعتبار أن تكون الدرجات المختلفة للقلق ممثلة في التجربة.

من هذا نرى أن مفهوم اختيار العينات لا ينطبق فقط على اختيار المفحوصين، ولكنه ينطبق أيضاً - كما سوف نرى فيما بعد - على المجربين، وعلى المنبهات، وأيضاً على الإستجابات. بمعنى أنه عند تصميم التجربة يجب أن يؤخذ في الإعتبار أن تكون هذه المتغيرات جميعاً ما هي إلا عينة ممثلة للمجتمع الأصلي.

أولاً - أهمية العينات:

العينة - ببساطة - هي جزء من مجتمع أكبر. وعندما يتم اختيار العينة اختياراً مناسباً فإنه يمكن استخدام الوصف للمجتمع الأكبر بقدر كبير من الدقة. وأسباب اللجوء إلى العينات عديدة منها التوفير في الوقت والجهد والنفقات. وهناك حالات يكون فيها حجم المجتمع ضخماً بحيث لا يمكن تناوله، ومن ثم لا بد من الاعتماد على عينات منه. ويمكن أن تنطبق هذه الحالة إذا ما أردنا مثلاً صياغة قوانين للتعلم عامة بالنسبة لسائر الكائنات. وبالمثل في حالة دراسات أبعاد الشخصية، فإننا لا نستطيع أن نهتم بكل مظهر من المظاهر لسمة من السمات، لكننا نعتمد فقط على عينات السلوك. ومن وجهة أخرى قد يكون من الأفضل أحياناً الإعتماد على بيانات مستمدة من عينات عن أن تكون مستمدة من المجتمع الكلي، لأنها في الحالة الأولى تكون أكثر دقة عنها في الحالة الثانية. ويرجع هذا إلى واقع أن محاولة دراسة المجتمع الكبير قد تؤدي إلى أخطاء بسبب عدم كفاية تدريب القائمين بهذا العمل، أو بسبب استبعاد بعض البيانات، أو سوء التسجيل. في حين أنه في حالة استخدام العينات فإنها تدرس بعناية بواسطة فريق على درجة عالية من التدريب. ثم لا بد لنا من أن نذكر أنه ليس كل فرد في المجتمع يمكن استخدامه في البحوث أو

التجارب لأكثر من سبب. فالعينات في الواقع لا تكون أحياناً مفيدة فحسب، بل قد تكون ضرورية ولا يمكن الإستغناء عنها.

ثانياً ـ عينة المفحوصين:

هناك نقد يوجه أحياناً إلى أن الحقائق السيكولوجية إما أنها استخلصت من تجارب على الفئران أو من دراسات على طلبة الجامعة. وهذا النقد له نصيبه من الصحة لأن الكثير من البحوث أجريت على عينات من السهل الإستعانة بها أو الحصول عليها أو اكتساب تعاونها، عن أن يكون الإهتمام منصباً على اختيار مفحوصين يمثلون عينات من مجتمع محدد. وفي الواقع فإن النقد صادق أيضاً من وجهة أنه في تجارب التعلم ـ مثلاً ـ يقوم تساؤل ملخصة إلى أي مدى يتماثل سلوك الفأر مع سلوك الإنسان. وبالمثل فإن مسألة التعميم من مجموعة بشرية إلى مجموعة أخرى هي في ذاتها أيضاً موضع تساؤل. فمعظم البحوث الأكاديمية تجري في الأغلب على الطلبة الدارسين لعلم النفس حيث يطلب منهم المشاركة في البحوث لقاء نوع من الإثابة أياً كانت طبيعة هذه الإثابة. أو قد تجري البحوث على متطوعين مأجورين أو غير مأجورين. وفي كل هذه الظروف الإصطناعية فإن الإستجابة لا بد وأن تكون متحيزة أو إصطناعية لا يمكن الوثوق في مدى صدقها. بل لقد وجد أن الطلبة المتطوعين يختلفون عن غير المتطوعين من حيث سمات شخصياتهم وبالتالي من حيث أساليب استجاباتهم.

ثالثاً ـ عينة المجربين:

أيدت كثير من الملاحظات أن الخصائص الذاتية للمجرب (الفاحص أو الباحث) يمكن أن تؤثر في نتائج التجربة، وهذا يمكن أن يكون مصدراً من مصادر التحيز في التجربة ينبغي ضبطه، أو متغير هام يجب دراسته. وعلى هذا فإن هناك حاجة لضبط العوامل المتعلقة بالخصائص الذاتية للمجربين، وأن ندرك أن وجودها يمكن أن يؤثر في نتائج التجربة وبالتالي في عملية تعميم النتائج.

رابعاً ـ عينة المنبهات:

عند تصميم التجربة لا ينبغي أن ينصب الإهتمام على اختيار عينة المفحوصين فقط ـ كما ذكرنا من قبل ـ ولكن ينبغي أن نولي أيضاً إهتماماً لاختيار المنبهات التي تقدم للمفحوصين، بحيث أنه ينبغي أن تكون المنبهات ممثلة بقدر الإمكان للمنبهات الموجودة في الطبيعة أو البيئة حتى تصبح عملية تعميم النتائج أمراً ممكناً.

فمثلاً في تجارب الحكم على الشخصية من واقع الصورة الفوتوغرافية للفرد، فإنه ليس المهم فقط اختيار حكام على درجة عالية من الكفاية، وإنما لا بد أيضاً من أن تكون الصور - كمنبهات - على درجة من التمثيل أيضاً للخصائص المختلفة للشخصية.

خامساً - عينة الإستجابات:

كان هناك اتجاه إستمر لمدة طويلة بين الباحثين حيث كان يتم اختيار مقياس واحد لظاهرة معينة كأساس يمكن التعميم من واقعه. وهكذا كان الباحثون يقيسون مثلاً التعلم بعدد المحاولات اللازمة للوصول إلى معيار معين. إلا أنه تبين أن هناك أكثر من طريقة ممكنة يستطيع المجرب بواسطتها قياس ظاهرة معينة. بل وكثيراً ما يتم استخدام طرائق جديدة لقياس الإستجابات، فيحصل المجرب على نتائج غير متوقعة. ومرجع هذا في الواقع إلى أن أي مفهوم نظري مثل التعلم، أو الدافعية له دلالات كثيرة لا ترتبط ببعضها كثيراً، لأن كلا منها يقيس جوانب مختلفة من هذا المفهوم النظري. فعلى سبيل المثال نذكر أن «ميللر» أجرى عام ١٩٦١ تجربة لقياس دافع العطش لدى الفأر باستخدام ثلاثة أساليب للقياس، لكل مقياس من هذه المقاييس الثلاثة صدقه المنطقي. فأحد هذه المقاييس كان يعتمد على كمية الماء التي يشربها الفأر، والثاني كان يتوقف على كمية الكينين التي يجب إضافتها حتى يمتنع الفأر العطشان عن تناول الماء، والثالث يمثله معدل ضغط الفأر لذراع أو رافعة كي يحصل على قطرات من الماء. وقد وجد ميللر أن هذا المقياس الأخير لا يرتبط ارتباطاً عالياً بالمقياسين الآخرين، وأن الاستنتاجات التي تقوم على أساس هذا المقياس الثالث بمفرده تختلف عن الاستنتاجات التي يستمدها باستخدامه للأسلوبين الأول والثاني. بعبارة أخرى، فإننا في حالة اختيار عينات الإستجابة نجد أننا أمام مشكلتين: الأولى تتعلق بماهية الإستجابة التي نقيسها والثانية خاصة بتحديد أو اختيار الظروف التي نقيس فيها الإستجابة. الأمر الذي يجعل مفهوم العينات ينطبق أيضاً على استجابات المفحوصين. فهناك حاجة أساسية لنظام يستهدف اختيار الإستجابات التي ينبغي قياسها، بحيث تكون هذه العينة منتقاة أو مختارة من مجتمعات أكبر من الإستجابات.

ملاحظات حول إجراء التجارب

من المفيد دائماً إجراء دراسة استكشافية أو استطلاعية قبل الاضطلاع بتطبيق التجربة بأكملها. والفكرة في الدراسة الإستطلاعية، هي أن نختبر عدداً قليلاً من

المفحوصين ممن لا ينتمون إلى العينة التجريبية، بحيث نستطيع مراجعة كل من تصميم التجربة وأسلوب إجرائها. وخلال هذه الدراسة الإستطلاعية ينبغي على المجرب أن يحاول الإجابة على التساؤلات التالية: كيف تسير التجربة بالنسبة للمفحوصين؟ هل تبدو التعليمات واضحة؟ هل يستطيع المفحوصون الإضطلاع بالمهام المطلوبة منهم تحت الظروف التجريبية المفروضة عليهم؟ هل استطاع المجرب أن يكون واضحاً في إجرائية التجربة؟ هل تعمل الأجهزة المستخدمة بالشكل المطلوب؟ هل نحصل على نتائج أو بيانات معقولة ومقبولة؟ هل تمثل التجربة حداً من السهولة والصعوبة لا يصل إلى النقيضين؟

وعندما يصبح المجرب راضياً عن التجربة، فإنه من المفيد إعداد جداول لتسجيل بيانات التجربة قبل البدء في التجربة. فالإهمال في تسجيل النتائج يسيء كثيراً إلى التجربة، وخاصة مع مضي الزمن. وعلى هذا وللسبب نفسه، ينبغي أيضاً تدوين كل ما هو متعلق بالتصميم والإجراء.

ومن المعروف أن التجربة هي موقف إجتماعي، إلا أن المفحوص عديم الخبرة بمواقف التجريب في علم النفس، سوف يختبر الموقف التجريبي باعتباره أمراً مزعجاً إلى حد ما. وعلى هذا لا بد من العمل على طمأنة المفحوصين والإهتمام بأسلوب التعامل معهم. وبقدر الإمكان، ينبغي إحاطة المفحوصين بالغرض العام للتجربة. وإن كان الأمر يتطلب في بعض الأحيان عدم إحاطة المفحوصين بحقيقة الهدف من التجربة إذ أن ذلك قد يؤثر في النتائج المفروض الحصول عليها.

ولا بد أن ندرك أن تعليقات المفحوصين على المهام التي قاموا بها خلال إجراء التجربة، يمكن أن تكون مفيدة لنا، بل وأحياناً ما تزود المجرب باستبصار واقعي لما هو وراء السلوك.

وأخيراً، فإن على المجرب أن يضع في اعتباره أن هناك دائماً مخاطر الإساءة إلى نتائج التجربة بسبب تأثير المجرب نفسه والتي يمكن أن تنبع من توقعاته هو بشأن نتائج التجربة. ويمكن لهذه التوقعات أن تنتقل إلى المفحوصين بصورة خفية غير مباشرة، عن طريق ما يحدث من تغيير في تعبيرات وجه المجرب أو نغمة صوته مثلاً. ومن ثم ينبغي أن يحرص المجرب على أن يكون «محايداً» في تعامله مع المفحوصين خلال التجربة، بل وأن تهيأ التجربة ـ بقدر الإمكان ـ بحيث يقل الظهور المباشر للمجرب في الموقف التجريبي، كأن يجلس المجرب ـ مثلاً ـ خلف المفحوص، أو أن يكون هناك حاجزاً بينهما، على أن فكرة وجود مثل هذا الحاجز

قد لا تكون عملية بشكل أو آخر. وعلى أية حال فإن النقطة الرئيسة هنا هي التوكيد على أهمية «حياد المجرب».

كتابة التقرير عن التجربة

لا شك أن كل مجرب لديه حرية إختيار الأسلوب والطريقة التي يستخدمها في تسجيل تجاربه. لكن لما كان من المفروض أن يقوم مجربون آخرون بإجراء التجربة نفسها لأسباب عدة منها التأكد من مدى صدق النتائج التي قدمها أو انتهى إليها المجرب، أو استخدام نفس التجربة للتوصل إلى نتائج أكثر شمولاً وتغطي نقاطاً جديدة لم يتناولها المجرب الأول، أو لغير ذلك من الأسباب، لهذا يصبح من الأفضل أن يتفق الباحثون على أسلوب معين لكتابة التجربة بحيث تعطي صورة موضوعية واضحة عن كل ما يتعلق بالتجربة. وفيما يلي أسلوب مقترح يمكن اتباعه عند كتابة مثل هذه التقارير.

أولاً: العنوان

ونقصد بذلك بالطبع عنوان التجربة، ويجب أن يكون مختصراً مجملاً، إلا أنه لا ينبغي أن يكون عاماً. فمثلاً في حالة تجارب الخداع البصري لا ينبغي أن يكون عنوان التجربة «الخداع البصري» فقط، لأن مثل هذا العنوان عام غير محدد ولا يدل على أي جانب من جوانب الخداع البصري تقوم التجربة بدراسته. وهكذا يمكن مثلاً أن يكون العنوان «تأثير وضع المنبه على درجة الخداع في حالة خداع مولر». أو قد يكون العنوان غير ذلك وفقاً للفرض الذي يقوم المجرب باختياره في موضوع الخداع البصري مثلاً. وكما نرى في هذا المثال، فإن العنوان يمكن أن يتضمن في الأغلب المتغير المستقل والمتغير التابع. ومن الشروط المفروض اتباعها أيضاً عند صياغة العنوان هو أن نتجنب استخدام ألفاظ مثل «تجربة على» أو «بحث تجريبي» طالما أن كل التجارب هي بالفعل تجارب أو استطلاعات تجريبية.

ثانياً: المقدمة

لا شك أن التجارب تجري للعديد من الأسباب. فهي قد تهدف إلى أن نقرر ما إذا كان لمتغير مستقل معين تأثير على متغير تابع معين. وقد نسعى إلى ترديد نتائج تجربة سابقة أو زيادة هذه النتائج شمولاً. وقد نهدف إلى الحصول على دلائل جديدة تعزز نظرية معينة، وغير ذلك من أسباب.

وعلى هذا، فالمقدمة ينبغي أن تصف خلفية التجربة، وأن توضح للقارىء

السبب الذي من أجله أجريت التجربة. وإذا كانت التجربة مرتبطة بدراسات معينة سابقة، فينبغي ذكر هذه الدراسات وتوضيح علاقتها بالتجربة. وأما إذا كانت التجربة ذات طبيعة إستكشافية فينبغي أن نذكر ذلك. ثم أن المقدمة ينبغي ـ فوق كل شيء آخر ـ أن تتضمن الأساس المنطقي القائم وراء التجربة. وتختتم بعبارة خاصة عن الهدف من التجربة بما في ذلك النتائج المتوقعة.

ثالثاً: الطريقة

وهنا في هذا الجزء من التقرير نهدف إلى وصف التجربة بنوع من التفصيل الكافي بحيث أن أي شخص يريد إعادة التجربة فإنه يستطيع القيام بذلك على أساس من اطلاعه على التقرير عن التجربة. وينقسم هذا الجزء عادة إلى ثلاثة أقسام جانبية هي:

أ ـ تصميم التجربة

وهذا الجزء يلخص التركيب المنطقي للتجربة، كما يشمل توضيحاً للمتغيرات موضع الدراسة، وعدد المفحوصين، وكيفية إلحاق المفحوصين بالمجموعات أي كيفية تقسيمهم إلى مجموعات، وكيفية ضبط سائر المتغيرات.

ب ـ الأجهزة

وهنا نصف الأجهزة المستخدمة في التجربة ونقدم لها رسماً تخطيطياً إذا كان ذلك مفيداً. على أنه إذا لم تكن هناك أجهزة مستخدمة فينبغي حذف هذا الجزء من التقرير. فالقلم والورقة والمسطرة وساعة التوقيت هي من المواد اليومية الإستخدام التي لا ترقى إلى مستوى الأجهزة ويمكن أن نذكرها فقط في الجزء الخاص بالإجراء.

جـ ـ الإجراء

ويتضمن هذا الجزء سرداً لما حدث بالضبط خلال التجربة. وينبغي أن يتضمن تفاصيل عن كيفية إعداد المتغيرات، وكيفية تقديمها للمفحوصين، ونوع الإستجابة المطلوبة. كما ينبغي ذكر زمن الإختبار، مثل بيان المدة التي سمح بها للمفحوصين لحفظ قائمة من المفردات، وكم مرة سمح لهم باستعادتها، وما هي الفترة الزمنية التي تنقضي بين تقديم القوائم المختلفة. وكذلك يجب ذكر التعليمات التي أعطيت للمفحوصين. بعبارة واحدة، فإن هذا الجزء يعطينا صورة واضحة عن كل ما دار خلال التجربة.

رابعاً: النتائج

ويمثل هذا الجزء «ملخصاً موجزاً لنتائج التجربة» فليس من المعتاد أن نذكر في هذا الجزء من التقرير كل بيانات التجربة، أو أي تفاصيل عن التحليل الإحصائي. فالبيانات الكاملة والعمل الإحصائي يمكن أن تذكر في الملحق أو الذيل.

خامساً: المناقشة

تبدأ المناقشة بتلخيص النتائج الرئيسة للتجربة، ثم تستمر المناقشة لتوضح القيمة النظرية أو العملية للنتائج، وتربط بين النتائج وبين التجربة كما وصفت في المقدمة. كما يمكن أيضاً الإشارة إلى أي من نواحي القصور في تصميم التجربة والوسائل المفروض اتخاذها للعمل على تلافيها.

سادساً: المراجع

من المعتاد أن نشير في صلب التقرير إلى بحوث أخرى، مثل قال فلان (سنة) كما أننا ـ من ناحية أخرى ـ نسرد في نهاية التقرير قائمة بالمراجع تذكر في ترتيب أبجدي.

وهناك أسلوب معين لكتابة كل مرجع. إذ نبدأ بالإسم العائلي للمؤلف، ثم الإسم الأول له فباقي الإسم، يلي ذلك ذكر السنة التي صدر فيها المرجع، ثم عنوان المرجع ذاته أي اسم الكتاب، ثم مكان النشر، فاسم الناشر.

سابعاً: الملحق (الذيل)

من المفيد أن نذيل التقرير بالبيانات الكاملة، والعمل الإحصائي وما أشبه، فهذا يساعد الباحث على أن يحتفظ بكل البيانات المتعلقة بالتجربة، وكذلك تساعد أي شخص يريد أن يستعيد التجربة أو الإطلاع على بياناتها.

ملاحظات عامة في كتابة التقرير

١ـ عند عرض النتائج في صورة رسم بياني، يكون المتغير المستقل ممثلاً على المحور الأفقي، والمتغير التابع على المحور الرأسي.

٢ـ وبالنسبة للجداول أو الرسوم، يجب أن تكون معنونة بحيث يمكن فهمها بدون الرجوع إلى التقرير الأصلي.

٣- وعند تقديم العمل الإحصائي يراعى ذكر القيمة الإحصائية ودرجات الحرية ومستوى الثقة. مع مراعاة ذكر الخطوات الرئيسة فقط في التحليل الإحصائي دون التفاصيل الدقيقة.

٤- وهناك نقطة هامة بالنسبة لأسلوب الكتابة هو أن نتجنب تقديم التجربة باعتبارها تقريراً عن حياة الباحث، فنتجنب جملاً مثل «قررت أن...»، إذ يجب أن تكتب التجربة في انفصال عن شخصية الباحث، فنذكر مثلاً «لقد تقرر» وبهذا نضفي على التقرير صيغته الموضوعية.

والباحث الناجح يستطيع الالتزام بهذه الخطوات دون أن يعني ذلك فرض الجمود عليه، بل سيجد في عمله مجالاً بكراً لاختيار الأجهزة وابتكارها بنفسه أو بمعاونة الآخرين المختصين، وألا يقف طويلاً عند التجارب التي سبق اجراؤها بل عليه أن ينتقل إلى أبعد منها سواء من حيث أسلوب المعالجة التجريبية أو عن طريق استخدام الأجهزة والأدوات، وأن يختار الموضوعات الجديدة المشكلة لبحثها وكشف النقاب عنها بدلاً من معالجة الموضوعات القديمة.

تصميم البحوث النفسية وتنفيذها (*)

أولاً: اختيار المشكلة

هناك اتفاق عام أن الإنسان لا يعرف نفسه ولا بيئته كل المعرفة، وأن ما تحصل عليه من علم ليس إلا القليل، فلو أن لدى الإنسان المعارف كلها لتمكن من التغلب على كل مشكلاته ولأمكنه التحكم في سلوكه والتنبؤ بما سيكون عليه سلوك الآخرين. ولكن لم يؤت الإنسان من العلم إلا النذر اليسير، ولا زال في حاجة ماسة أن يتعلم ما لم يعلم. إذن هناك دافع للإنسان كي يجد وراء طلب المعرفة والكشف عنها وذلك حتى يتخلص من مشكلاته. ولا يتم لفرد واحد أن يحل كل المشكلات، ولتكن المشكلات السلوكية مثلاً، الأمر الذي يتحتم على جموع علماء النفس القيام بدراساتهم بحثاً عن المعرفة وحلاً للمشكلات التي يعاني منها الإنسان. فالبحث العلمي ما هو إلا حل لمشكلةٍ ما Problem Solving.

المظاهر الدالة على المشكلات في علم النفس

الإحساس بالحاجة للمعرفة هو أحد مظاهر المشكلات النفسية التي تحتاج إلى الدراسة والبحث. تصور مثلاً أنك [illegible] من خبراء التنمية [illegible]

(*) صلاح عبد المنعم حوطر (١٩٨٢م) [illegible] في: السيد محمد خيري [illegible] علم النفس التجريبي، الرياض: [illegible] الطبعة الأولى [illegible]

إحدى قبائل البدو الرحل، وطلب منك أن تلعب دوراً كأخصائي نفسي كي تنجح مهمة بقية الخبراء والدور هنا طليمي ويعتمد على اكتشاف الخصائص السلوكية للقبيلة بحيث يمكن الاعتماد على معرفة هذه الخصائص في توجيههم وتشجيعهم نحو التوطين والأخذ بأحدث منجزات العلم.

وبالمثل هناك مشكلات كثيرة نود حلها: من الذي يستأهل الالتحاق بسلاح الطيران؟ وما الذي يدفع الطفل إلى الهروب من المدرسة؟ وما هي العوامل التي تؤثر في الإدراك؟ لماذا ننسى بعض ما نتعلمه؟ ما الذي يساعد على حل المشكلات اليومية وكيف نكشف عن الموهوبين والمخترعين والمبتكرين؟ ما هي أنسب ظروف العمل؟ ما هي العوامل التي أدت إلى إصابة هذا المريض بانفصام الشخصية؟ كيف يتأثر سلوك الفرد بافرازات الغدد؟ لماذا يتغير سلوك الأفراد بتغير مستوى نضجهم؟ ما الذي يجعل الأفراد فريسة للإشاعات؟ أسئلة كثيرة يمكن أن يتمخض عنها السؤال الواحد وقد يكون لدينا بعض الإجابات ولكننا بالضرورة لا ندرك كل الصورة. فهناك فجوات معرفية نحتاج لسدها بالكثير من الدراسات والبحوث والتجارب.

والمظهر الثاني لوجود مشكلات معرفية في علم النفس هو تضارب نتائج التجارب. فالتجربة تعطي في النهاية نتيجة معينة، ولكن عند إجراء مثلها قد نحصل على نتيجة مختلفة وتظهر، المشكلة في تضارب النتيجتين. فأي النتيجتين أصدق؟ اذن نحتاج إلى تجربة حاسمة Crucial Experiment لحل تلك المشكلة. مثال ذلك تجربة أجريت في التدريب الموزع لمعرفة أيهما أفضل أن تتركز فترات الراحة في بداية التدريب ثم تقل بالتدريج مع تكرار مرات التدريب، أم أن تكون فترات الراحة قصيرة في البداية ثم تكبر بالتدريج مع تكرار مرات التدريب. في هذه التجربة تقوم مجموعة بالتدريب على أداء عمل معين وتأخذ فترة راحة طويلة بين المحاولة الأولى والمحاولة الثانية، وبتكرار المحاولات يقصر الباحث فترة الراحة بالتدريج. أما المجموعة الثانية فتأخذ فترة راحة قصيرة بين المحاولة الأولى والثانية ثم يطيل الباحث فترات الراحة بالتدريج. وجد هلجرد ودور (١٩٣٨) أن الزيادة المضطردة في فترة الراحة أفضل في التعلم، ووجد رينشو وشواريك (١٩٣٨) أيضاً أن النقص المضطرد في فترة الراحة هو الأفضل في التعلم، ووجد كوك وهلجارد (١٩٤٩) أنه لا اختلاف بين الطريقتين.

يحدث مثل هذا التضارب لاختلاف ظروف التجارب عن بعضها البعض في أمور متعددة. مثلاً قد تكون المادة التعليمية في تجربة مختلفة عن المادة التعليمية

في التجربة الأخرى أو أن تكون المادة التعليمية لفظية ولكن احداها له معنى والأخرى ليس لها معنى، المفحوصون قد يكونوا مختلفين من حيث السن أو مستوى الذكاء أو الجنس أو المستوى التعليمي أو الاقتصادي، فترة الراحة قد لا تكون واحدة في الحالتين، التعليمات قد تكون متباينة، طريقة قياس المتغير التابع أي المتغير الناتج عن اختلاف طرق التدريب قد تكون مختلفة. هذا بل ربما يحدث أكثر من اختلاف بين التجربتين مما يؤدي إلى تضافر العوامل وظهور اختلاف في النتائج. بجانب كل هذا ربما يغفل الباحث عن التحكم في أحد العوامل الهامة الأمر الذي يؤدي إلى تدخله بالتأثير على نتيجة التجربة من حيث لا يعلم المجرب.

يذكر ماك جويجان (١٩٦٨) Mc. Guigan تجربة في القمع اللغوي أجراها وبستر وويتجولد (١٩٦٥) اختار الباحثان ضميرين وكررا وضعهما في عدة جمل للمفحوصين في المجموعة التجريبية، أما المجموعة الضابطة فعرضت عليها نفس الجمل ولكن باستخدام ضميرين آخرين، ثم عرضت على المجموعتين قائمة طويلة من الضمائر وطلب منهم اختيار ما يشاؤن من الضمائر القائمة ويضعونها في جمل مفيدة وجد الباحثان أن المجموعة التجريبية كانت أقل اختياراً للضميرين المستخدمين في التجربة بالمقارنة إلى المجموعة الضابطة. وتعزى النتيجة إلى ظاهرة الفطام. المهم في هذا المجال أن الباحثين لم يكونا موجودين مباشرة مع المفحوصين. وفي عام ١٩٦٥م أعادت البرخت نفس الخطوات إلا أنها حضرت جميع الخطوات بما في ذلك إختيار المفحوصين للضمائر ووضعها في جمل، وقامت بجمع النتائج أولاً بأول وبصورة فعالة علنية من المفحوصين، فوجدت اختفاء ظاهرة الفطام، أي حصلت على نتيجة متضاربة مع النتيجة الأولى. وفي (١٩٦٦) أعادت البرخت وبستر نفس الخطوات ولكنهما لم يظهرا للمفحوصين كما كان الحال في التجربة الأولى فلاحظا عودة ظاهرة الفطام. الأمر الذي يؤكد أن أبسط المتغيرات ـ رؤية الباحث ـ قد يؤثر على نتائج التجربة. عموماً هناك نتائج ليست بالقليلة متضاربة في مجال علم النفس وتحتاج إلى دراسة وبحث.

المظهر الثالث الدال على وجود مشكلات في الدراسات النفسية هو صعوبة تفسير إحدى النتائج التي تحصل عليها تفسيراً ينسجم مع النتائج الأخرى. فالعلم لا يشتمل فقط على معارف ولكنه يربط بينها وينظمها حسب علاقات مسلم بوجودها، ومن ثم يحرص العلم على تفسير تلك العلاقات تفسيراً لا يخل بالتفسيرات الأخرى. فإذا أمكن ربط نتيجة جديدة بنتائج قديمة فإن ذلك لا يعني وجود مشكلة، ولكن المشكلة أن يصعب تفسير إحدى النتائج بتفسيرات أو نظريات سابقة.

يحدث ذلك في البداية ثم يكون البحث وتتوالى النتائج مما يكشف عن الظاهرة ويسهل تفسيرها ويمكن من الاستفادة منها. من أمثلة ذلك نزول اللعاب نتيجة مثير شرطي ودورها كمشكلة في بناء نظرية التعلم الشرطي، وظاهرة فاي التي كشف عنها فرثيمر وأهميتها في توجيه الاهتمام نحو تفسير ظواهر الإدراك البصري.

لتوضيح المظهر الثالث نذكر تجربة أجريت عن ذكاء الصم والمكفوفين لدراسة التفسير القائل أن فقد إحدى الحواس يصاحبه انخفاض في مستوى الذكاء، وأن نتائج الدراسات التجريبية قد بينت أن العزل البيئي مسئول هو الآخر عن انخفاض مستوى الذكاء. وبذا تعدلت الفكرة إلى اعتبار أن حجب المعلومات والخبرات بتعطيل أعضاء الإدراك الحسي أو إبعاد الكائن عن الخبرات المعرفية المقدمة هي المسئولة عن انخفاض مستوى الذكاء، ومن هذا التفسير يمكن اعتبار انخفاض مستوى الذكاء ليس بالشيء الحتمي غير القابل للتغيير، ولكنه يسمح بتعديل مستوى الذكاء بالتغلب على العوائق والعقبات التي تحول بين الكائن وبين الخبرات المعرفية. المهم أنه تفسير يمكن الأخذ به عند تبرير انخفاض الذكاء في حالات الحرمان الثقافي والإعاقة الحسية والإصابة البدنية.

مثال آخر عن هل (١٩٤٣) Hull بخصوص قانون الكف لتفسير العود التلقائي. إذ أنه بعد انطفاء العادة تعود للظهور وتسترجع بعض قوتها بتقديم المثير الشرطي. لذا افترض هل وجود الكف الرجعي وهو نوع من الكف المؤقت يصاحب ظهور كل استجابة وهو الميل نحو عدم الاستجابة كلما ظهرت الاستجابة، بما يشبه التعب في تأثيره. وبتراكم آثار الكف بحيث يزيد مفعوله عن الميل للاستجابة فإن العادة تنطفىء. وبمضي الوقت فإن الكف يخفت فتسترجع العادة قوتها وتعود للظهور تحت اسم العود التلقائي. المهم في ذلك أن هذا التفسير قد طبق في تفسير ظواهر التعلم المركز والتعلم الموزع، والنسيان، بجانب التعلم الشرطي، ولا يزال يجري اختبار هذه التفسيرات في فهم ظواهر أخرى.

عموماً فإن الإحساس بوجود مشكلات على صورة فجوات في المعرفة أو تضارب في نتائج التجارب والبحوث، أو قصور في تفسير الظواهر بصورة شاملة، تكون دافعاً لدى المهتمين بالدراسات النفسية نحو البحث عن حل لتلك المشكلات، على أن تعدد المشكلات وتنوعها وكثرتها تعتبر مؤشراً نحو تفتح العلم، وحافزاً للدراسة والكشف.

مصادر الموضوعات التي تحتاج إلى دراسة

ليس المقصود بالمشكلات العقبات التي تحول دون تقدم علم النفس، ولكن نعني من وراء المشكلة الموقف الذي يدفع الباحث إلى الدراسة والتجربة كي يكشف عن القوانين العلمية التي تحكم الظاهرة، إنها المشكلات التي يجيء طرقها وحلها فتحاً وتوسيعاً وتعميقاً للمعرفة السلوكية.

المشكلات العملية في مجال العمل. وملاحظة المهتم بعلم النفس بوجود مشكلات تقلل الانتاج وتسبب متاعباً للعمال وتنفرهم من مواصلة العمل، وتعطل تكيفهم مع بيئة العمل فيقوم الباحث النفسي بدراسة مصادر هذه المتاعب بتحليل الموقف تحليلاً واقعياً ثم يضع الفروض التي يعتقد أنها تصحح الوضع وتزيد من الانتاج ثم يصمم تجربة يتحقق بواسطتها من صحة الفرض. فقد يتناول الظروف البيئية بالتجريب مثل زيادة الإضاءة، تزويد عنابر العمل بالموسيقى، إعادة ترتيب الآلات في المصنع كما يمكنه تناول العوامل النفسية بالتجريب لبيان جدوى التدريب ونظام الحوافز، والقيادة والإدارة. والتفاعل الإجتماعي، والترقي، وغير ذلك من الموضوعات. وهكذا يمكن أن يكون مجال العمل حقلاً خصباً للكشف عن المشكلات السلوكية وإيجاد الحلول العلمية المناسبة لها.

والملاحظات اليومية قد تكشف عن موضوعات حيوية تحتاج إلى دراسة فأحياناً يسترعي انتباه طالب علم النفس التجريبي ملاحظة ما، في موقف معين، وتكرر ملاحظته لهذه الظاهرة. الأمر الذي يشجعه على صياغة فرض علمي يكون دليلاً له لتصميم تجربة تحقق صحة هذا الفرض، مثلاً قد يلاحظ أن مجموعة الأفراد يبدون آراء لا تختلف عن رأي قائد هذه الجماعة، وتتكرر هذه الملاحظة في المنزل والنادي، وبين الزملاء بالكلية، وفي مجال العمل أيضاً، لذا قد يهتم بدراسة أثر القيادة على سلوك الأفراد المحيطين بهم وذلك بتعميم التجارب داخل مختبر علم النفس كي يتمكن خلالها من الضبط العلمي السليم.

مثال آخر نلاحظه يومياً أنه حين يعترض سير السيارات عربة معطلة في عرض الطريق ترتفع أصوات الأبواق، وأحياناً ينزل بعض السائقين ويغلقون أبواب سياراتهم بعنف لاستجلاء الموقف. والطفل الذي ينزع منه طبق الحلوى ويوضع في الثلاجة يتوجه إليها محاولاً فتحها، وإن تعذر عليه فتحها راح يضرب على بابها بكلتا يديه، والطالب الذي يعجز عن اجتياز الامتحان يكيل العيوب للمادة ولظروف الامتحان غير العادلة وربما لكفاءة المدرس، والموظف الذي لا يقع عليه الاختيار للترقية

يتوجه باللوم إلى رؤسائه بصورة ظاهرة أو باطنة. تكرار مثل هذا النموذج من المواقف اليومية يكون دافعاً للبحث والدراسة بإجراء التجارب الميدانية والمعملية.

الاطلاع على نتائج الدراسات السابقة، اطلاعاً فاحصاً ناقداً كثيراً ما يكشف عن وجود مشكلة تحتاج لحل وبحث، فالتضارب بين نتائج البحوث والتجارب أمر وارد في علم النفس. كما أن الدارس قد يكتشف تشابهاً بين مجموعة من النتائج لأن الباحثين السابقين لم ينتبهوا للتحكم في أحد العوامل، بحيث تدخل هذا العامل وأثر على تجاربهم فأدى إلى تشابه نتائجها. لذلك يعتبر الاعتكاف على دراسة البحوث السابقة مصدراً هاماً من مصادر الفروض العلمية التي تحتاج إلى مزيد من الدراسة سواء أكان هناك تضارب بين النتائج، أو لوجود شك لدى الباحث أن ثمة عاملاً ما هو الذي سبب الاتفاق بين مجموعة النتائج، بحيث إذا تم عزل ذلك العامل ظهرت نتائج أخرى مختلفة.

ومن جوانب الاطلاع على البحوث السابقة اهتمام الدارسين بالأجهزة والمعدات التي تستخدم في مختبر علم النفس، وفحصها ودراسة تطورها والتحسينات التي أدخلت عليها يمكن الباحث من تقييم تلك الأدوات على ضوء الهدف منها. ومن ثم يمكن له أن يكتشف ما بها من عيوب مما يدفعه إلى إضافة بعض التعديلات عليها والتحقق من جدوى تلك التجديدات بإجراء التجارب اللازمة. فمثل هذه التجارب يسمى بالتجارب الوسيلية التي تعني بالأجهزة المختبرية.

الاشتراك في التجارب كمفحوص يعتبر نوع من الاطلاع على البحوث، حيث يستطيع الفرد في أثناء إجراء التجربة ملاحظة بعض العيوب أو الثغرات في طريقة إجراء التجربة، ومناقشة الملاحظات التي تتجمع مع المفحوصين تتيح الفرصة لمعرفة العوامل التي تدخلت في سير التجربة ويعتقد أن لها تأثير على النتائج. ويمكن وضع تلك الملاحظات على صورة فروض قابلة للاختبار والتجريب. كما أن الاشتراك في حلقات المناقشة والسمنار والاشتراك في مناقشة خطوات التجارب ونتائجها وعلاقاتها بالفرض تعتبر من العوامل المساعدة على البحث والاستمرار فيه.

وأخيراً فإن النظريات تعتبر مصدراً هاماً من مصادر الفروض التي تحتاج إلى اختبار وفحص. فالنظرية مجموعة من العلاقات المتداخلة التي تربط بين أطراف مجموعة من المتغيرات يمكن قياسها. كما أن النظرية تعتبر حلقة الوصل بين مفاهيم علمية من الممكن التعبير عنها كمياً. ومن خلال تعريف النظرية يمكن وضع

فروض علمية تربط بين بعض هذه المتغيرات، وإخضاع الفرض المستمد أساساً من النظرية للتجربة والدراسة.

وأخيراً فإن إلمام الدارس بمادة تخصصه، وانفتاحه على المشكلات العلمية، وحساسيته للملاحظات اليومية، واطلاعه الدائب نظرياً وعملياً، ودراسته للنظريات العلمية في مجال تخصصه تعطي معيناً لا ينضب من الموضوعات التي تستأهل البحث والدراسة.

ثانياً: الفرض

بعد اختيار الباحث للمشكلة التي سيعمل على الكشف عنها، يقوم بتبسيطها وتضييقها بحيث يتمكن من تحليل مختلف العوامل التي تؤثر على الظاهرة. ويفيد هذا التبسيط في عزل الظاهرة وتناولها تناولاً منظماً في ظروف محكمة تسمح بالملاحظة بدلاً من وصفها حين تكون تحت تأثير عوامل مختلفة متشابكة. ولعل معاملة الظاهرة بسلسلة من التجارب أفضل من دراستها بتجربة واحدة من التعقيد والتداخل ما قد يصعب على الباحث تفسيره بعد الانتهاء من التجربة. ومن نتيجة تحليل المشكلة يصيغ الباحث المشكلة على صورة فرض. هذا الفرض يظل دوره فعالاً طوال إجراء التجربة منذ إعداد الظروف التجريبية حتى آخر خطوة من خطواتها.

العلاقة بين الفرض والقانون

من مسلمات العلم وجود تنظيم معين تسير الظواهر تبعاً له، هذا التنظيم هو موضوع اهتمام علم النفس من حيث الكشف عن القوانين العلمية المنظمة للظواهر السلوكية. وقبل الوصول إلى معرفة القوانين السلوكية، فإن عالم النفس يكون في شك بالنسبة لوجود تلك القوانين، وعليه أن يصيغ تلك القوانين ثم يتحقق عن طريق التجربة من صدق صياغته. الصياغة الأولى للعلاقة بين متغيرين أو أكثر هو ما نسمية بالفرض، أي أن الفرض قانون ينتظر التأكيد.

فالفرض عبارة عن علاقة تخمينية بين متغيرين أو أكثر. يتصور الباحث وجود علاقة بين تلك المتغيرات ثم يقوم بجمع البيانات لاختبار صحة الفرض، فإذا كانت النتائج متمشية مع الفرض ثبت صحة الفرض وأمكن قبوله كقانون. أي أن الفرض والقانون لا يختلفان إلا في درجة التأكيد التي حصل عليها كلا منهما. فالقانون علاقة حصلت على قدر كبير من التأكيد والبرهان بينما الفرض قانون لم تثبت

صحته بعد. أو بأسلوب آخر يعتبر الفرض قانوناً يحتاج إلى اختبار وتأكيد قبل أن يطلق عليه صفة القانون، بينما القانون فرض تلقي درجة عالية من التأكيد، وكلاهما: الفرض والقانون يصاغان في جملة شرطية وينصان على أنه إذا توافرت شروط معينة فإن سلوكاً محدداً سيحدث.

قد يفترض الباحث أن الخط المستقيم الرأسي يحكم عليه الأفراد عادة بأنه أطول من مُكافئه في الطول الذي يُرسم أفقياً، أو أن كمية النسيان تزيد بمضي الوقت، أو أن المادة المألوفة أسهل في التعلم من غير المألوفة. فإذا أجريت عدة تجارب وثبت أن الأفراد يحكمون في الغالب وعلى وجه العموم أن الخط الرأسي أطول من الخط الأفقي رغم تساويهما في الطول، وإذا ثبت تجريبياً كذلك أن كمية النسيان تزيد بمضي الوقت، وأن الأشكال المألوفة أسهل في التعلم من غير المألوفة. إذا ثبت صحة الفروض السابقة فإنها تتحول لتصبح قوانيناً في علم النفس، ولا يختلف الفرض والقانون في الصياغة اللغوية، فكلاهما متشابهان، ولكن الاختلاف بينهما لا يوجد في الأسلوب بل يوجد أساساً في درجة التأكد من صحة ومدى ما أجري على هذا الفرض من تجارب.

وإذا صاغ باحث أحد الفروض ثم أجرى تجربته فوجد النتائج تختلف عما فرض فإن ذلك لا يعني فشل الباحث في الصياغة العلمية للفرض، أو عجزه عن التحرز في التجربة بل إنها تجربة لها قيمتها، والنتيجة المستخلصة منها لها نفعها، كما لو أدت التجربة تماماً إلى قبول الفرض. بمعنى أن قبول أو رفض الفرض على ضوء ما تسفر عنه نتائج التجربة لا تؤثر إطلاقاً على مكانة الباحث المجرب طالما التزم بأصول التجريب وقواعده، كما أنها لا تقلل من أهمية التجربة في توضيح أن الظروف كذا وكذا لم يصاحبها ظهور تغير في الاستجابة، وهي معلمة لها قيمتها.

وما يجدر التنبه إليه أن التجربة الواحدة لا تؤدي إلى تأكيد صحة الفرض تأكيداً مطلقاً، ولكنها في الواقع تزيد من الثقة في الفرض وترفع من درجة احتمال قبوله كقانون، أي أنه يجب إعادة التجربة عدة مرات حتى يزداد التأكيد قبل أن يقبل الباحث صحة الفرض. والتجربة بما فيها من قراءات متعددة تعتبر غالباً ملاحظة للعلاقة بين المتغيرين اللذين يجري دراستهما وبالمثل فإن التجربة لا تؤدي إلى رفض الفرض رفضاً مطلقاً ولكنها تزيد من درجة احتمال رفض الفرض كقانون. ومن الملاحظ أن التجارب التأكيدية الحاسمة لا تفصل فصلاً مطلقاً بين النتائج ولكنها ترجح نتيجة على نتيجة أخرى. ولذلك تعتبر القوانين العلمية فروضاً تحققت

فيها ثقة كبيرة نتيجة للتجارب المتكررة التي جرت للتأكد من صحتها.

المتغيرات المستقلة والتابعة وعلاقتهما بالفرض

تتفق القوانين والفروض العلمية في الصياغة، فكلاهما يُكتب بأسلوب شرطي على النمط: «إذا كانت (س) تكون (ص)». ويعتبر الأسلوب الشرطي نموذجاً للفرض أو للقانون ويساعد على فهم محتويات الواحد منهما إذا تمت الصياغة طبقاً لذلك النموذج. ومن أمثلة هذا النموذج الفروض الآتية:

١ـ إذا زادت شدة الاضاءة ضاقت حدقة العين.

٢ـ إذا زادت معنوية المقاطع الثلاثية زاد عدد المقاطع المتذكرة.

٣ـ إذا زاد اختلاف الشكل عن الأرضية زاد احتمال التمييز بينهما.

النموذج الشرطي السابق يتكون من شقين: الشق الأول ويقابل فعل الشرط في الجملة الشرطية وهو ما يعادل الجزء الأول من الجملة الذي يتبع «إذا». بمعنى أن «كانت (س)» تمثل فعل الشرط. وبالمثل فإن زيادة شدة الضوء، وزيادة معنوية المقاطع الثلاثية، وزيادة اختلاف الشكل عن الأرضية تعتبر أفعال شرط في الفروض السابقة. ومن الشائع أن يحل محل فعل الشرط مصطلحاً آخر يعرف باسم المتغير المستقل، على أساس أن المتغير المستقل في الفرض هي الأفعال التي يشترط وجودها كي تصدق الجملة كلها وتقبل كقانون ومن ثم زيادة شدة الضوء، وزيادة معنوية المقاطع الثلاثية وزيادة اختلاف الشكل عن الأرضية تعتبر متغيرات مستقلة.

الشق الأول من النموذج الشرطي هو ما يسمى بفعل الشرط ويقابله في المعنى المتغير المستقل ومن الناحية التطبيقية في إجراء التجربة فإنهما: فعل الشرط أو المتغير المستقل هو ما يقوم الباحث بتناوله بالتغيير المنتظم. إذن الشق الأول من النموذج الشرطي يحتوي على المثير الذي يغير الباحث من قيمته. وعلى ذلك فإن على الباحث أن يتناول بالتغيير شدة الإضاءة، وعليه أن يقوم بتغيير معنوية المقاطع الثلاثية، وفي الفرض الثالث يقوم الباحث بتغيير درجة اختلاف الشكل عن الأرضية. إذن أفعال الشرط أو المتغيرات المستقلة هي المثيرات التي يتناولها الباحث بالتغيير المنتظم وتكتب عادة في الشق الأول من الفرض. وتتفق هذه القاعدة مع القانون نظراً لعدم اختلافه عن الفرض من حيث الصياغة.

الشق الثاني من النموذج الشرطي يحتوي على جواب الشرط، أي على الاستجابات المتوقعة حين يأخذ فعل الشرط تأثيره ويسمى جواب الشرط بالمتغير

التابع، لأنه التغير الذي يتبع أحداث التأثير وتطبيق فعل الشرط. وتكون المتغيرات التابعة في الفروض السابقة هي ضيق حدقة العين، وزيادة عدد المقاطع التي يتذكرها المفحوص، وزيادة احتمال التمييز بين الشكل والأرضية. أي أن ضيق حدقة العين يتبع وينتج ويكون استجابة لزيادة شدة الضوء. كما أن زيادة عدد المقاطع التي يحفظها المفحوص تتبع وتنتج عن زيادة معنوية المقاطع المستخدمة في التجربة، وهكذا.

فإذا كان الشق الأول يعبر عن المتغير المستقل أي المتغير الذي يتناوله الباحث بالتغيير المنتظم، فإن الشق الثاني يعبر عن المتغير التابع الذي يتوقع الباحث حدوث تغير منتظم في قيمته نتيجة تأثير المتغير المستقل. وبذلك نلاحظ أن الفرض أو القانون يحتوي الواحد منهما على متغيرين أحدهما يمثل المثير والآخر يمثل الاستجابة المرتقبة، وبأسلوب آخر أن الفرض أو القانون يصاغ الواحد منهما بحيث يشتمل على المتغير المستقل والمتغير التابع.

وتعتبر الصورة الشرطية السابقة نموذجاً مبسطاً لفهم مكونات الفرض، ولكن يمكن تطويرها إلى صيغة أدق من الصيغة السابقة كي تفيد الدراسة العلمية للسلوك، فالمعروف أن سهولة الحفظ لا تعتمد على معنوية المقاطع اللغوية فقط بل توجد عوامل أخرى كثيرة تؤثر في التعلم منها كمية المادة المتعلمة، عدد مرات الحفظ، طريقة الحفظ، الزمن المسموح به للحفظ، الظروف البيئية المحيطة بالمفحوص أثناء الحفظ كالاضاءة والتهوية والضوضاء ودرجة الحرارة ونسبة الرطوبة وغيرها بجانب نوعية المفحوصين.

نود التأكيد على أن الصيغة البسيطة المقترحة سابقاً إذا كانت (س) تكون (ص) لا تعتبر صالحة لصياغة فرض أو قانون للتعلم، لأن التعلم كما رأينا يتأثر بشروط وأفعال ومثيرات وعوامل عديدة. والأفضل من السابق أن يكون الفرض أو القانون على الصورة الآتية: «إذا كانت (س١، س٢، س...٣ تكون (ص)». والفرض أو القانون حسب النموذج الجديد لا يشتمل على متغير مستقل واحد بل يحتوي أيضاً على جميع المتغيرات التي صاحبت ظهور الاستجابة.

النموذج الجديد للفرض أو القانون يتطلب من الباحث تحليل الظاهرة أولاً لمعرفة أنواع المتغيرات وتحديد المسميات التي ترمز لها الرموز س١، س٢، س٣، س٤، .. كما تحتاج ثانياً لتحديد المتغيرات التي سيثبتها المجرب وعند أي مستوى، فالإضاءة كمتغير مستقل سيقوم الباحث بتثبيتها، وكذلك عدد المقاطع الثلاثية، وزمن

الحفظ، وطريقة التسميع، ولا يكفي الإشارة إلى تثبيت تلك المتغيرات بل توجد ضرورة لتحديد شدة الاضاءة، وعدد المقاطع، والزمن المسموح به للحفظ، وطريقة الاختبار المستعملة. والمطلب الثالث من الباحث على ضوء النموذج الجديد للفرض أو القانون أن يبين المتغير المستقل الذي سيتناوله بالتغيير ودرجات أي وحدات التغيير، فإذا توفرت هذه الشروط الثلاثة أمكن الباحث أن يصف بدقة الظروف التجريبية التي سادت الموقف بحيث أعطت ما توصل إليه من نتائج.

التقصير في استيفاء الشروط الثلاثة السابقة: التحليل والتثبيت والتغيير في المتغيرات المستقلة يطبع البحث بالغموض بحيث يُخرج التجربة عن هدفها الأساسي وهو دقة الوصف. كما يسبب في ضياع جهود كثيرة لاجراء التجربة بلا عائد. مثلاً قد يجد* باحث أنه إذا زادت الاضاءة زاد التحصيل، بينما يجد باحث آخر أنه إذا زادت الاضاءة لا يزداد التحصيل. إن الاكتفاء بالنتيجتين السابقتين يعني وجود قانونين متضاربين وهو أمر مستحيل. فالقاعدة أن القوانين الطبيعية لا تتضارب ولكنها تسير وفق نظام معين. إذن من أين جاء التضارب؟ جاء التضارب نتيجة الالتزام بالصورة الشرطية البسيطة الأولى. ولكن إذا اتبع الباحث الصورة الشرطية الثانية أمكن معرفة الأسباب التي أدت إلى اختلاف النتيجتين. وفعلا هناك اختلاف بين الظروف التجريبية لكل حالة. فالباحث الأول أجرى تجربته على تلاميذ مدرسة ابتدائية متوسط ذكائهم فوق المتوسط..، بينما الباحث الثاني أجرى تجربته على تلاميذ معاهد التربية الفكرية، فقراء، في سنوات المرحلة الابتدائية. اذن هناك ضرورة كبيرة للنص على كافة المتغيرات المستقلة س١، س٢، س٣، س٤، ووصفها وصفاً دقيقاً.

إذن تحديد الفرض أو القانون لا يتم بصياغته في جملة شرطية بسيطة تحتوي على المتغير المستقل والتابع فقط، بل يجب أن يتبعهما وصفاً واضحاً وافياً لظروف اجراء التجربة وخصائص المفحوصين بكل دقة. فالشطر الأول من الفرض بالإضافة إلى خطوات إجراء التجربة هي التي تحدد المتغيرات المستقلة س١، س٢، س...٣، وتصفها، كما تفيد في تفسير نتائج التجربة عند مقارنتها بغيرها من النتائج المتشابهة أو المتضاربة معها...

سنجري تعديلاً أخيراً على النموذج السابق ذلك أن تضافر المثيرات أي المتغيرات المستقلة لا ينتج عنه عادة استجابة واحدة بل غالباً ما تعطي استجابات ومتغيرات تابعة كثيرة، ويبغي الباحث دراسة أثر المتغيرات المستقلة على أكثر من استجابة الأمر الذي يقصر عنه النموذج الشرطي الثاني للفرض. وأكثر النماذج تمثيلاً

للفرض أو القانون هو الصورة إذا كانت (س١، س٢، س٣) تكون «ص١، ص٢...» ويسمح هذا النموذج بدراسة العلاقة بين كل من «ص١»، وكذلك «ص٢». تجارب الانفعالات تقيس استجابات المفحوص: سرعة نبضه وكمية العرق ومعدل التنفس واتساع حدقة العين واتجاه حركة الأطراف ولا تكتفي عادة بقياس استجابة واحدة. كذلك نلاحظ في تجارب التعلم أن بعض الباحثين يهتمون بدراسة عدد الاستجابات الصحيحة ونوع الأخطاء، وفي تجربة الرسم في المرآة الشهيرة تكون المتغيرات التابعة زمن المحاولة وعدد الأخطاء في كل محاولة.

نعود فنوجز القول بأن الفرض عبارة عن علاقة محتملة بين متغيرات مستقلة ومتغير تابع أو أكثر، مع صياغة تلك العلاقة على الصورة «إذا كانت س١، س٢، س٣، س٤...، تكون ص١، ص٢...» هذا ويلاحظ أن يشتمل التقرير على وصف كامل للمتغيرات المستقلة وطريقة ودرجة تناولها في التجربة. ووصف دقيق للمتغيرات التابعة أيضاً.

المتغيرات المستقلة

سنعالج موضوع المتغيرات المستقلة من زاويتين: الزاوية الأولى تتصل بأنوع المتغيرات المستقلة ووضعها بالنسبة للفرض. والزاوية الثانية ستكون عن أنواع المتغيرات المستقلة وكيفية التحكم فيها.

المتغيرات المستقلة تكوّن الشق الأول من الفرض، ويعتمد حصرها على دقة الباحث وسعة باعه في مجال علم النفس، ومدى عمقه وتخصصه. فعند التفكير في صياغة الفرض يقوم الباحث بحصر جميع العوامل التي يحتمل أن تؤثر في الظاهرة من قريب أو بعيد، ويستطرد في عملية الحصر هذه قدر ما يستطيع، ثم يجد نفسه إزاء متغيرات مستقلة كثيرة جداً ومتعددة ولكنها تختلف فيما بينها من حيث درجة تأثيرها على الظاهرة محل الدراسة. هنا يقوم الباحث بتصنيفها إلى الأنواع التالية:

١ـ متغيرات مستقلة يتركها الباحث على حالها دون تحكم من جانبه.
٢ـ متغيرات مستقلة يتناولها المجرب بالتثبيت عند حد معين.
٣ـ متغير أو متغيرات مستقلة تجريبية.

المتغيرات المستقلة التي يتركها الباحث على حالها دون ضبط أو تحكم هي تلك العوامل التي يعتقد الباحث أنها ليست ذات أثر هام على نتائج التجربة. على أن تركها على حالها يتيح الفرصة له لتثبيت أثرها تلقائياً بنفسها دون تدخل الباحث، فالزيادة التي تحصل منه والنقص الذي يحدث له يعادل تأثيرهما بعضه بعضاً، مثلاً

في تجربة الخداع البصري قد لا يهتم الباحث بتثبيت شدة الصوت المحيطة بالمفحوص اعتقاداً بأن الأصوات الموجودة في المختبر أثناء إجراء التجربة لا تؤثر بالضرورة على نتائج التجربة، ثم أن التغير في شدة الصوت أثناء التجربة ليس بالمتغير الواضح الذي يخشى منه على البحث، ثم أنه لو زادت شدة الصوت بما قد يؤثر على استجابة المفحوص فستأتي لحظة يتخفض فيها شدة الصوت وبالتالي فإن الخطأ الناتج عن تذبذب هذا المتغير وعدم ضبطه والتحكم فيه سيتعادل مع بعضه البعض. مثل هذا الإجراء قائم فعلاً في جميع التجارب النفسية لأن المتغيرات المستقلة أكثر بكثير مما يستطيع الفاحص حصرها، لذلك فإن الفاحص يتعامل مع أهم تلك المتغيرات.

المتغيرات المستقلة التي يتناولها المجرب بالتثبيت عند حد معين هي تلك العوامل التي يرى الباحث أنها ذات تأثير فعال على نتائج التجربة، وفيما لو تركت دون تحكم فإنها ستتداخل مع المتغير التجريبي مما يسبب القصور في معرفة أثر كل منهما على حدة بالنسبة للنتائج، فضلاً عن أن هذه المتغيرات المستقلة يلزم عزلها بالتثبيت حسب مدلول الفرض لأنها تتميز بمقدرة الباحث على التحكم فيها، ذلك أن هناك متغيرات مستقلة يتركها الباحث مطلقة دون تقيد ربما لقصوره عن الامساك بزمامها أحياناً. ومن أمثلة المتغيرات المستقلة التي يتناولها الباحث بالتثبيت الاحتفاظ باضاءة ثابتة أثناء إجراء التجربة، تقديم عدد ثابت من المقاطع اللغوية، تثبيت عدد حروف كل مقطع من المقاطع اللغوية، تقصير وتطويل الخط المتحرك في تجربة الخداع البصري بمقدار سنتيمترا واحداً، القاء التعليمات دون تغيير في التجارب الفردية أو تلك التي تحتاج لأكثر من مجموعة، اختيار عينة البحث من بيئة اقتصادية معينة، اختيار مفحوصين لهم حدة إبصار واحدة.

عموماً فإن توحيد قيمة المتغير لا تجعل منه متغيراً ولكنها تحيله إلى ثابت، ومن ثم فإن توحيد قيمة أحد العوامل تبطل تأثير تغيره، وتجعل منه عاملاً ثابتاً. على ألا يفهم اطلاقاً أن تثبيت عامل ما يؤدي عزل أثره أو منع تأثيره على الاستجابة بل أنه لا يزال مستقلاً في تأثيره على الاستجابة تأثيراً ثابتاً. وأن الاستجابة الناتجة هي محصلة هذا العامل الثابت وغيره من العوامل الأخرى المثبتة مع المتغير التجريبي. وربما لو ثبت المتغير عند حد يختلف عن الحد الذي يثبت عنده لأعطى نتائج مختلفة. والدلائل على ذلك كثيرة، منها على سبيل المثال: أثر وجود الفاحص في تجربة الفطام الخاصة بالقمع اللغوي، وكيف تأثرت النتيجة بغيابه خلف ساتر، كما أن استخدام مفحوصين متخلفي العقل أثر على نتائج تجربة أثر الضوء

على التحصيل وكانت بذلك مختلفة عن استخدام أطفال مستواهم العقلي فوق المتوسط.

أما المتغير أو المتغيرات المستقلة التجريبية فهي المتغيرات التي يتناولها الباحث بالتغيير المنتظم حسب خطة مدروسة مقصودة، مثل تكرار مرات التدريب في تجربة الرسم بالمرآة، أو تغيير ألفة المقاطع اللغوية، أو تغيير شدة الاضاءة أو تطبيق خطوات التجربة على مجموعة من الذكور ومجموعة أخرى من الاناث، أي تغيير جنس المفحوصين.

الزاوية الثانية التي سننظر منها إلى المتغيرات المستقلة ستكون خاصة بأنواع المتغيرات المستقلة وكيفية التحكم فيها. ويمكن تقسيم المتغيرات المستقلة إلى الأنواع التالية:

١ـ متغيرات مستقلة بيئية مادية.

٢ـ متغيرات مستقلة بيئية اجتماعية.

٣ـ متغيرات مستقلة ذاتية.

المتغيرات المستقلة البيئية المادية وتتمثل في درجات الحرارة، وشدة الضوء وحدة الأصوات وشدتها، وحجم الحروف الكتابية، وعدد الوحدات، والزمن، ولون المثير ويمكن للباحث أن يتناول هذه المتغيرات المستقلة البيئية المادية بالتغيير أو التثبيت بطريقة مباشرة بالتحكم في الأجهزة والأدوات ذات الصلة بالمثير، فيتم التحكم في شدة الضوء بقياسه مستخدماً أحد الفوتومترات وتغييره علواً وهبوطاً، ودرجة الحرارة يمكن قياسها بالترمومترات كما يمكن تغيير درجة الحرارة علواً وهبوطاً أو تثبيتاً باستخدام الدفايات وأجهزة التبريد، الزمن يمكن قياسه بساعات الايقاف أو الكرونوسكوب ويمكن تقصيره أو تطويله أو تثبيته بالاستعانة بأجهزة قياس الوقت السالفة الذكر. حجم الحروف الكتابية يمكن التحكم فيها باستخدام أجهزة التصغير أو التكبير أو باستعمال حروف المطبعة من بنط واحد أو من أبناط مختلفة.

المتغيرات المستقلة البيئية الاجتماعية وتتمثل في طبيعة الجماعة المحيطة بالمفحوص فهل يقوم بأداء دوره في التجربة بمفرده بمعزل عن الفاحص؟ أم بمفرده مع ملاحظة الباحث له؟ أم في جماعة من المفحوصين بمعزل عن الباحث؟ أم في جماعة من المفحوصين بحضور الباحث؟ وهل تقوم الجماعة بنفس دور المفحوص

كل مستقل عن الآخر؟ أم أنهم يشتركون مع المفحوص لحل مشكلة في موقف تجريبي مشترك؟ أم أن الجماعة تشترك في ملاحظة المفحوص؟ وهل تقوم الجماعة بلوم المفحوص أو تشجيعه أثناء اجراء التجربة؟ وكم يبلغ عدد الجماعة؟ ما جنسها؟ كم يكون سنها؟ ما هي خصائصها العقلية والقيادية؟ ولعلنا نلاحظ أثر المتغيرات المستقلة البيئية الاجتماعية من أن وقوف شخص غريب بجوار المفحوص قد يكون له تأثير ما على أدائه، ونتبين هذا الأثر إذا ما ابتعد هذا الشخص، أو إذا سألنا المفحوص نفسه. هذا بجانب ما هو ثابت تجريبياً عن تأثير تلك المتغيرات المستقلة البيئية الاجتماعية على استجابات المفحوصين.

للتحكم في هذه المتغيرات المستقلة البيئية الاجتماعية بالتثبيت أو التغيير طريقتان حسب طبيعة المتغير، الطريقة الأولى مباشرة وذلك بعزل المفحوص أو تجميع مفحوصين أو مشاهدين آخرين حوله، بحضور الباحث أمام المفحوص أو بغيابه عنه، وذلك باستخدام الغرف والحواجز والتجهيزات المختبرية، وكذلك التحكم في عدد المفحوصين يعتمد على عدهم والسماح لغير المشتركين بالابتعاد عن جو التجربة.

والطريقة الثانية غير مباشرة وتعتمد على الاختبار والاختيار، فلكي يتحكم الباحث في أعمار الجماعة التي تحيط بالمفحوص يقوم أولاً بحساب العمر الزمني لمجموعة كبيرة من الأفراد ثم ينتقي من بينهم مجموعة واحدة ذات سن واحد تقريباً، أو أن يختار أكثر من مجموعة بحيث تكون كل مجموعة متجانسة من حيث السن وتختلف بفارق يحدده الباحث عن سن المجموعات الأخرى، ولكي يتحكم الباحث في مستوى ذكاء المجموعة التي تحيط المفحوص، يقوم أيضاً بالاختبار والاختيار أي بتطبيق أحد اختبارات الذكاء على مجموعة كبيرة، ثم يختار من بينها مجموعة ذات مستوى ذكاء متجانس يحدده الباحث أو يختار أكثر من مجموعة حسب خطة البحث على ضوء نتيجة تطبيق اختبار الذكاء.

إذن يستطيع الباحث التحكم بالتغيير والتثبيت في المتغير المستقل البيئي الإجتماعي بطريقة مباشرة بأن يضع المفحوص وحيداً أثناء إجراء التجربة أو أن يكون الفاحص والمفحوص معاً، أو أن يسمح الفاحص بوجود آخرين أثناء قيام المفحوص بأداء دوره في التجربة. كما بمكنه استخدام الطريقة غير المباشرة عند التحكم في السمات الذاتية للمحيطين بالمفحوص.

المتغيرات المستقلة الذاتية وتتمثل في السمات البدنية والفسيولوجية والسلوكية

للمفحوص مثل الطول والوزن والجنس ومستوى الذكاء والمستوى التعليمي والمستوى الاقتصادي والاتجاهات والميول ومستوى القلق. ويمكن التحكم في المتغيرات المستقلة الذاتية بغير الطريق المباشر لأن استخدام الأجهزة والمعدات لا تغير نسبة الذكاء، أو المستوى التعليمي، بل يتم التحكم بالتثبيت أو التغيير في المتغيرات المستقلة الذاتية باستخدام الطريقة غير المباشرة الاختبار والاختيار. وتفيد الاختبارات في قياس الجانب الذاتي، ثم يتم انتقاء الأفراد بحيث يكون جميعهم في مستوى واحد عند تثبيت هذا المتغير الذاتي، أو تكون الجماعات بشرط أن تكون كل مجموعة متجانسة ومختلفة عن بقية المجموعات بالنسبة للمتغير الذي يقوم الباحث بالسيطرة والتحكم فيه.

وعموماً فإن طريقة التحكم في المتغيرات المستقلة المادية والإجتماعية والذاتية تعتمد على حصافة الباحث وخبرته في تناول المتغير. ويكون دوره مباشراً في المتغيرات المستقلة المادية وغير مباشر بالنسبة للمتغيرات الذاتية، ويقوم بالدورين في حالة التحكم في المتغيرات الاجتماعية، والغرض الواحد يحتوي على أكثر من متغير مستقل كما سبق توضيح ذلك عند تفصيل الحديث عن الشق الأول في الجملة الشرطية، س١، س٢، س٣، س٠٠٠٤ وكل متغير مستقل عن هذه المجموعة من المتغيرات له صفته الخاصة به فأما أن يكون ذاتياً أو اجتماعياً أو مادياً. اذن الفرض الواحد لا يشتمل على نوع واحد من المتغيرات المستقلة؛ قد يحتوي على نوعين أو ثلاثة أنواع، ومن ثم فإن تدخل الباحث بالتغيير أو التثبيت لا يقتصر على الطريقة المباشرة أو على الطريقة غير المباشرة، ولكن عادة ما يلجأ إلى الطريقتين عند تصميم خطوات إجراء التجربة.

كما تجدر الإشارة إلى أن الفصل بين المتغيرات المستقلة المادية والذاتية ليس بالفصل القاطع المانع فالمتغير الذاتي يمكن اعتباره متغيراً مادياً، والمتغير المادي له تأثيره على المتغير الذاتي. مثلاً في تجربة لمعرفة أثر الدافع على السلوك، اعتبر الباحث أن الدافع متغيراً بيئياً فطبق على مجموعة أسلوب الثواب وعلى مجموعة ثانية أسلوب العقاب، ولكن الدافع في حد ذاته يعتبر لأول وهلة أنه متغيراً ذاتياً. اذن تصنيف المثيرات إلى مادية وذاتية يعتمد على خبرة الباحث والمبررات التي يسوقها. كما يعتمد على الأسس التي تبناها في تصنيف المتغيرات المستقلة.

المتغيرات التابعة

درسنا فيما سبق العوامل الخارجية والداخلية المؤثرة في السلوك ثم اقترحنا

تحديد أكثر تلك العوامل تأثيراً على هذا السلوك وعزل بعضه بالتثبيت أو إجراء تغيير منتظم في متغير أو أكثر حسب تخطيط الباحث، ولنفرض أننا أتممنا هذه الخطوة في سبيل الوصول إلى العلاقة الوظيفية بين المتغيرات المستقلة والمتغير التابع. عندئذ تأتي الخطوة الأخرى الجديدة وهي كيفية قياس المتغير التابع، وبأسلوب أكثر سهولة هو كيف نقيس استجابة المفحوص؟.

يعتمد قياس المتغير التابع على صياغة الفرض الذي نقوم باختبار صحته، فإذا كان الفرض يبحث مثلاً عن العلاقة بين درجة الألفة لقائمة المقاطع اللغوية وزمن التعلم، فإن على الباحث أن يقيس المتغير التابع أي استجابة المفحوص، باستخدام الزمن الذي يستغرقه المفحوص في حفظ قائمة المقاطع اللغوية. وعندما يكون هدف الباحث دراسة منحنى النسيان فإن المتغير التابع في هذه الحالة هو عدد المقاطع اللغوية التي عجز المفحوص عن استرجاعها بعد فترات زمنية مختلفة الطول. ويلاحظ أن وصف المتغير التابع والتدقيق في قياسه من الأمور الهامة جداً في علم النفس التجريبي لأن ملاحظة ما يجري للاستجابة من تغيير منتظم نتيجة تغيير العوامل المستقلة يقع في صلب الهدف من إجراء التجربة. والتهاون في قياس المتغير التابع معناه ضياع لكل جهد بذله الفاحص. وفيما يلي بعض الطرق المعروفة لقياس المتغير التابع، وعلى الباحث أن يختار ما يتناسب مع فرضه وتجربته كما له أن يبدع وسائل أخرى لقياس ووصف المتغير التابع.

١ـ زمن كمون الاستجابة

ويقصد به الوقت الذي يمر بين ظهور المثير وحدوث الاستجابة، وتستخدم هذه الطريقة في قياس زمن الرجع وقد كان زمن الكمون من أول اهتمامات علماء النفس القدامى ثم تطور استخدامه في مجالات أخرى، مثلاً: نتصور أننا ندرس الفرض القائل بأن تفضيل درجة أحد الألوان يعتمد على الفرق بين اللون المعياري (القياسي) واللون التجريبي. وهنا يكمن استخدام زمن الكمون كمقياس لدرجة التفضيل. فإذا عرضنا على المفحوصين أزواجاً من درجات أحد الألوان وليكن الأحمر مثلاً: بشرط أن يكون هناك لون ثابت في كل المحاولات وهو اللون القياسي ثم نطلب من المفحوص أن يحدد درجة التفضيل، ثم نتخذ من الزمن الذي يستغرقه في الوصول إلى اللون المفضل مقياساً لشدة تفضيله، فإذا كان تفضيله قوياً كان الزمن الكامل المستغرق في الوصول إلى الحكم قصيراً، وإذا كان تفضيله ضعيفاً كان الزمن اللازم للوصول إلى القرار طويلاً وبذلك فإن الكمون يمكن أن يستخدم

في عمليات سلوكية أكثر تعقيداً من استخدامه في مسائل زمن الرجع.

٢ـ زمن الاستجابة الظاهري

يستخدم زمن الاستجابة الظاهري عندما يرغب الفاحص في قياس الزمن الذي يستغرقه المفحوص في الوصول إلى نهاية الاستجابة، كما هو الحال في تجربة المتاهة وفي تجربة الرسم في المرآة. ولعل الملاحظ أن الفرق بين زمن الاستجابة وزمن الكمون هو فرق مبني على مدى قدرة الفاحص على ملاحظة مفحوصه أثناء إجراء الاستجابة أي أثناء إجراء التجربة، في الحالتين يوجد زمن مستغرق للحصول على الاستجابة ولكن هناك استجابة ظاهرية كالوصول إلى مخرج المتاهة واستجابة كامنة كالوصول إلى اختيار درجة اللون المفضل. الأولى يمكن ملاحظتها بواسطة الفاحص والمفحوص معاً، أما الثانية فلا يستطيع الفاحص ملاحظة المفحوص إلا بعد أن يعلن الأخير عن وصوله للاستجابة.

٣ـ معدل الاستجابة

وهو عدد وحدات الاستجابة التي يحصل عليها المفحوص في وحدة الزمن. عندئذ نثبت الزمن ونقوم بحساب عدد الوحدات التي أنجزها المفحوص. وتصلح هذه الطريقة عند دراسة السلوك الحركي التكراري البسيط كعدد مرات النقر أو عدد الدوائر التي يمكن وضع نقطتين داخلها أو عدد المسائل الحسابية التي يمكن حلها في زمن معين. أما طريقة زمن الاستجابة فتهتم بالزمن الذين يستغرقه المفحوص في انجاز عدد معين من وحدات الاستجابة وبذلك يمكن حساب معدل الإستجابة بقسمة عدد الوحدات التي أنجزها على الزمن الذي استغرقه المفحوص في الاستجابة. ويؤخذ معدل الاستجابة كمؤشر على احتمال حدوثها في ظروف مشابهة مستقبلاً. وتستخدم هذه الطريقة في التجارب ذات الصلة بالتعلم الشرطي الوسيلي حيث يوضع المفحوص في صندوق سكنر الذي يسمح بتسجيل كل مرة يستخدم فيها المفحوص الرافعة تسجيلاً آلياً على شريط متحرك بسرعة ثابتة.

٤ـ كمية الاستجابة

استخدم هذه الطريقة العالم بافلوف كمقياس للمتغير التابع في تجاربه الشرطية وهي كمية اللعاب التي تسيل من فم الكلب أثناء التجربة. وتستخدم هذه الطريقة أيضاً لقياس اتساع مساحة إنسان العين «القرنية» عند دراسة تأثير شدة الضوء على اتساعها، أو عند تعرض المفحوص لموقف انفعالي.

٥ـ عدد الاستجابات الخاطئة

وتستخدم هذه الطريقة في المواقف التي يمكن تحديد الاستجابة الصحيحة تماماً وذلك حسب صياغة اجرائية دقيقة. ففي التجارب التي تقام لقياس الكفاءة في إصابة الهدف تكون اصابة الهدف هي الاستجابة الصحيحة، أما الاستجابة الخاطئة فهي الإصابة التي تقع خارج منطقة الهدف، وبذلك يكون عدد الاستجابات الخاطئة هو الوسيلة لقياس المهارة في إصابة الأهداف.

٦ـ درجة صعوبة الاستجابة

وتستخدم هذه الطريقة إذا تمكن الفاحص من تدريج الاختبار الذي يطبق على المفحوصين لقياس المتغير التابع. وذلك بتدريج الأسئلة واختيارها بحيث تشمل أسئلة سهلة ثم صعبة فأصعب فأكثر صعوبة، وهكذا ترتب هذه المسائل تصاعدياً في الصعوبة وتقدم إلى المفحوص حيث يمكن تحديد المتغير التابع حسب المستوى الذي يصل إليه المفحوص. وقد استخدمت هذه الطريقة في إعداد اختبار ستانفرد بينيه إذ تجده يحتوي على مجموعات من الأسئلة، لكل مجموعة مستوى صعوبة معين وتناسب فئة عمر زمني محددة، يبدأ المختبر بتوجيه مجموعة أسئلة سهلة نسبياً ثم يتدرج في توجيه مجموعات الأسئلة الأصعب فالأصعب حتى يعجز المفحوص عن الاستجابة، وبعدها يقدر العمر العقلي حسب مستوى صعوبة الأسئلة التي أجابها والتي عجز عنها.

٧ـ تكرار الاستجابة

يطبق هذا المقياس كثيراً في العلوم الاجتماعية حيث يهتمون بمعرفة عدد مرات إقبال مجموعة من الأشخاص على تكرار استجابة معينة مثل: الصلاة أو التدخين، أو الإقبال على سلعة معينة، بالنسبة للمثل الأخير يقاس مدى فاعلية الاعلان عن سلعة معينة وذلك بالإعلان عنها في منطقة معينة ثم يقوم الباحث بمقارنة اقبال الجمهور على استهلاك هذه السلعة قبل الاعلان عنها وبعد الاعلان عنها، وبذلك يكون مقياس كفاءة الاعلان هو عدد الوحدات التي تباع للجمهور، وتمثل تكرار الاستجابة لهذه السلعة.

وفي داخل مختبر علم النفس نهتم كذلك بوضع علامات تكرارية لتمثل ميل المفحوص التمييز بين مثيرين كالمقارنة بين طولين أو مساحتين مختلفتين، عندئذ يهتم الباحث بمعرفة عدد المرات الذي يذكر فيها المفحوص أن الدائرة الأولى أوسع

من الدائرة الثانية في المساحة، ويمكن تحويل تكرار الاستجابة إلى نسبة، والنسبة إلى نسبة مئوية. إذا قدمنا مثلاً دائرتين الأولى نصف قطرها سنتيمتراً واحداً والثانية نصف قطرها ١,١ سم. وعرضناها خمسون مرة على أحد المفحوصين، واستجاب في أربعين محاولة أن الدائرة التي نصف قطرها ١,١ سم أكبر من الدائرة الأخرى، اذن النسبة المئوية للاستجابة الصحيحة لهذا المفحوص تساوي ٨٠. أي أن ٨٠٪ من استجاباته كانت صحيحة بينما ٢٠٪ من استجاباته كانت خاطئة.

٨ـ الجهد المدخر

تستخدم هذه الطريقة بكثرة في تجارب التعلم حيث يقدم للمفحوص قائمة المقاطع اللغوية مثلاً. ويطلب منه حفظها على النحو التالي: يقوم المفحوص بقراءة قائمة المقاطع اللغوية ثم يقوم بتسميعها، فإذا أخطأ في أحد المقاطع اللغوية أو في ترتيب أحد المقاطع فإنه يكلف بقراءة القائمة مرة ثانية، ثم تسمع له هذه القائمة، علماً بأن محاولة القراءة يجب أن تتم حتى آخر مقطع وكذلك مرة التسميع يجب أن تتم حتى آخر مقطع أيضاً، إذ لا يجوز أن تلغى محاولة التسميع عند أول خطأ يرتكبه المفحوص. وهكذا تستمر عملية القراءة والتسميع حتى يتمكن المفحوص من استدعاء القائمة بدون أي أخطاء سواء في المقاطع اللغوية أو ترتيبها حسب ظهورها في القائمة معنى ذلك أنه يستمر في التعلم حتى يصل إلى مرحلة الحفظ الصم.

في هذه الحال يضع الباحث محكاً أو معياراً ثابتاً لمعرفة درجة التعلم كأن يقول مثلاً: إن المحك هو استدعاء القائمة صحيحة لأول مرة أو استرجاع القائمة بحيث لا يحدث أي خطأ في مرتين متتاليتين.

فإذا فرضنا مثلاً أن المفحوص استغرق في أحد مرات التعلم قائمة من المقاطع اللغوية قدراً يساوي خمس وعشرون محاولة إلى المحك، ثم استدعى هذا المفحوص بعد سبعة أيام وطلب منه أن يقوم بحفظ القائمة التي سبق له أن تعلمها في الأسبوع السابق مع تسجيل عدد المحاولات وطريقة التعلم كما حدث في الأسبوع الماضي، فوجد أنه استغرق خمس عشرة محاولة. وبذلك نجد أن المفحوص قد وفر على نفسه في الأسبوع التالي عشر محاولات هي الفرق بين عدد المحاولات التي أداها في أول يوم وعدد المحاولات التي أداها بعد أسبوع. ويسمى هذا الجهد «بالجهد المدخر».

الجهد المدخر = عدد المحاولات أولاً ـ عدد المحاولات ثانياً.

كما نلاحظ أيضاً أن هذا المفحوص قد وفر على نفسه المجهود الذي بذله في أول مرة وبالتالي فإن نسبة ما ادخره من جهد في الأسبوع التالي إلى الجهد الذي بذله في اليوم الأول هو ما نسميه الجهد المدخر النسبي.

$$\text{الجهد المدخر النسبي} = \frac{\text{الجهد المدخر}}{\text{عدد المحاولات الأولى}}$$

$$\text{الجهد المدخر النسبي} = \frac{\text{عدد المحاولات أولاً} - \text{عدد المحاولات ثانياً}}{\text{عدد المحاولات أولاً}}$$

أما الجهد المدخر المئوي فهو مضاعفة الجهد المدخر النسبي مائة مرة.

$$\text{الجهد المدخر المئوي} = \text{الجهد المدخر النسبي} \times ١٠٠$$

$$\text{الجهد المدخر المئوي} = \frac{\text{الجهد المدخر} \times ١٠٠}{\text{عدد المحاولات أولاً}}$$

$$\text{الجهد المدخر المئوي} = \frac{\text{عدد المحاولات أولاً} - \text{عدد المحاولات ثانياً}}{\text{عدد المحاولات أولاً}} \times ١٠٠$$

والآن وقد استعرضنا بعض طرق قياس المتغير التابع، نعود ونؤكد أن هذه المتغيرات التابعة ليست جميع المتغيرات التابعة، ولكنها نماذج لبعضها بحيث يمكن استخدام إحدى الطرق التي ذكرت في موقف تجريبي غير المثال الذي أوردناه، علماً بأن باب الاجتهاد مفتوح لمن يضيف ويستحدث متغيرات أخرى حسب احتياجاته التجريبية، مع ضرورة الاهتمام بأن يكون المتغير التابع الذي يهتم الباحث بقياسه مستوفياً شرط الصدق.

المقصود بصدق القياس أن ما يقيسه الباحث هو فعلاً المتغير التابع، نفترض أن باحثاً يدرس العلاقة بين مستوى الدافع والقدرة على حل مسائل حسابية في وقت ثابت. وأعد لذلك اختباراً في الحساب ولكنه سهل جداً بالنسبة للمفحوصين، ثم اعتبر المتغير التابع هو عدد المسائل الحسابية التي يحلها المفحوص خلال خمس دقائق مثلاً. فهل تمثل الدرجة التي يحصل عليها المفحوص قدرته فعلاً على

حل المسائل الحسابية؟ بشيء من التدقيق نجد أن ما يقيسه الباحث لا يصدق مع فرضه، وذلك لأن سهولة المسائل الحسابية حولت المتغير إلى سرعة قراءة بدلاً من القدرة على حل مسائل حسابية. فمن يسرع في القراءة يحصل على درجة أكبر ممن يبطيء في القراءة. ومن الأمثلة الأخرى تدريب الفئران على الجري في متاهة على شكل حرف T، جهة اليمين يوجد صندوق أبيض به طعام، وجهة اليسار موجود صندوق أسود ليس به طعام. وبعد ذلك يستبدل الصندوقان الأبيض برمادي فاتح، والأسود برمادي غامق، ثم يحسب الباحث نسبة الفئران التي تتجه ناحية كل من الصندوقين الجديدين، فيجد أن نسبة الفئران التي تتجه ناحية الصندوق الرمادي الفاتح أكبر من نسبة الفئران التي تتجه نحو الصندوق الرمادي الداكن ولكن هذا الاختبار غير صادق، إذ أنه ربما لا تتجه الفئران نحو الفاتح أو الداكن بقدر ما تتجه جهة اليمين أو جهة اليسار حسب ما تعلمته في المحاولات التدريبية.

بجانب اهتمام الباحث بقياس المتغير التابع والتأكد من صدق قياسه، عليه أيضاً أن يهتم بالتحقق من ثبات تأثير المتغير التابع، ويكون ذلك بمقارنة متوسطات المجموعات التجريبية، فإذا كان الفرق جوهرياً كان المتغير التابع ثابتاً ومعطياً تأثيرات تختلف عن مجرد تأثير الصدفة، وإذاكان الفرق غير دال فمن المحتمل أن يكون تأثير المتغير التابع غير ثابت وتعزى الاختلافات بين المجموعات إلى تدخل أخطاء تجريبية. على أن ثبات المتغير التابع ووجود فروق معنوية بين المجموعات لا يؤخذ كدليل على صدقه، إذ ربما يرجع هذا الثبات إلى التأثير الذي أحدثه متغير آخر قاسه الفاحص وليس بسبب تأثير المتغير التابع.

هذا ونلاحظ في بعض التقارير أن الباحث لا يكتفي بقياس المتغير التابع مرة واحدة ولكنه في بعض الحالات يقوم بقياس المتغير التابع أكثر من مرة بعد معاملة المفحوصين بالمتغيرات التابعة. نفترض أن باحثاً درّب مجموعتين متكافئتين من الطلاب على حل بعض الألغاز، واستخدم الطريقة «أ» لتدريب المجموعة الأولى، والطريقة «ب» مع المجموعة الثانية، ثم قاس تحصيل المجموعتين، ولكن الباحث كان مهتماً بالبحث عن أي الطريقتين أسهل حفظاً وأيسر استرجاعاً بعد مضي فترة من الزمن، لذلك نجده يعيد اختبار تحصيل المجموعتين بعد مضي أسبوع، وعلى ضوء نتائج الاختبار الثاني أي باستخدام نتائج قياس المتغير التابع في المرة الثانية يقوم الباحث بالتفضيل بين النتيجتين. ومن أمثال هذا الأسلوب في القياس الآجل للمتغير التابع ما سبق ذكره عن طريقة الجهد المدخر.

خصائص الفرض

يهدف علماء النفس إلى الكشف عن العلاقات التي تنظم الظواهر السلوكية وظهرت أهمية الفرض العلمي بالنسبة للقانون وعلاقته به، وأن الفرض ما هو إلا قانون يحتاج إلى تأكيد، وبذلك نجد أن الفرض سابق للقانون، والاهتمام بصياغة الفرض يمكن العلماء من الوصول إلى القوانين التي تساعدهم على فهم السلوك، كما أن الفرض يؤثر تأثيراً مباشراً على تعميم التجربة ويوجه الباحث نحو المتغيرات التي تحتاج إلى تثبيت وتلك التي سيتناولها بالتغيير، بجانب ملاحظته للمتغيرات التابعة وقياسها. فالفرض حين تراعى فيه بعض الشروط يمكن الباحث من اعداد التجربة إعداداً طيباً.

ولكن المتصفح للبحوث التجريبية يلاحظ أن الفروض تصاغ أحياناً بصورة مبهمة، لذلك اتفق على وجود قدر من القواعد، اتفق عليها فلاسفة العلوم، يجب اتباعها عند كتابة الفرض، حتى تتجنب الشكوى من الغموض، ونوفر أكبر قدر من الدقة في تصميم التجربة، مع توفير وقت وجهد القارئين المستفيدين من نتائج البحث.

١ـ أساس الفرض مشكلة عنت للباحث من ملاحظاته اليومية، أو من تضارب البحوث أو نتيجة احساسه بنقص في المعلومات. ويمكن تناول المشكلة بالدراسة العلمية، إذا كانت قابلة للحل. وحيث أن الفرض تجسيد للمشكلة لذلك يجب أن يتوفر فيه شرط القابلية للاختبار، يتوفر ذلك متى أمكن للباحث أن يقبله أو يرفضه على ضوء النتائج والمعلومات التي يجمعها. أي أن الفرض يجب أن يكون قابلاً للاختبار، فإذا صيغ في جملة استفهامية على الصورة «هل إذا كانت س١، س٢، س٣. تكون ص١، ص٢؟ «تكون الاجابة عليه إما بنعم أو بلا، حينئذ يستوفي شرط القابلية للاختبار. ولكن تشير نظرية الاحتمالات إلى أن الفرض لا يكون صحيحاً صحة مطلقاً، ولكنه بدلاً من ذلك يكون محتملاً، كما تشير إلى أن الفرض لا يكون خطأ على الاطلاق، ولكن يقال عليه بدلاً من ذلك أنه غير محتمل، وبين المحتمل وغير المحتمل درجات من الاحتمال. وبذلك يشترط في الفرض أن يتوفر فيه القابلية للاختبار، ويتحقق هذا الشرط متى أمكن تحديد درجة احتماله.

ويعرف عموماً أن الجملة إما أن تكون صحيحة، وتأخذ الصيغة «س أولا س» مثل «أنا أقرأ أو أنا لا أقرأ» وتسمى الجملة التحليلية Analytical Statement وهي دائماً صحيحة. وقد تكون الجملة خاطئة، وتأخذ الصيغة «س ولا س» مثل «أنا جالس ولست جالساً» وتسمى الجملة المتضاربة Contradictory Statement وهي

خطأ دائماً. وأحياناً تكون الجملة مصاغة بحيث تحتمل الصحة وتحتمل الخطأ وتكون على الصورة «س» مثل «أنا فنان» ويسمى هذا النوع بالجمل الاختبارية Synthetic Statement. ولا يهمنا الاستطراد في شرح النوعين الأولين، الجمل التحليلية والمتضاربة لأن حقيقتهما معروفة من مجرد قراءتهما ولا يحتاج الأمر جمع بيانات للتأكد من ذلك. أما الجملة الثالثة فلا يمكن معرفة الحقيقة إلا بجمع البيانات ودراستها، فمن المحتمل أن أكون فناناً ومن غير المحتمل ألا أكون فناناً، تلك الصياغة تتفق مع ما يجب أن يكون عليه الفرض من القابلية للاختبار. وعليه يصاغ الفرض في جملة اختبارية كي يمكن تحديد درجة احتماله وعدم احتماله.

٢ـ امكانية اختبار فرض من الفروض لمعرفة ما إذا كان محتملاً أو غير محتمل، أو لتحديد درجة احتماله، تختلف من باحث إلى آخر، ومن وقت إلى آخر، فالامكانيات قد تكون متاحة: المراجع بالمكتبة، الأجهزة بالمختبر، المساعد كفء، المفحوصين على استعداد للتعاون. وقد تكون الامكانيات غير متاحة في الوقت الراهن بسبب خلل في أجهزة المختبر، أو نقص فيها، أو ربما لعدم التوصل بعد إلى الجهاز المناسب. ومن ثم هناك فروض يمكن اختبار صحتها في حدود الامكانيات المتاحة حالياً، كما أن هناك فروضاً يستطيع الباحث اختبار صحتها ولكن يحول دون ذلك عدم توفر الامكانيات. لذلك يشترط في الفرض أن تكون امكانية اختباره وتحديد درجة احتمال صدقه متاحة. أما الفروض التي لا تتوفر الامكانيات اللازمة والمناسبة لاختبارها فإنها ترجأ إلى أن يتم تيسيرها.

٣ـ أحياناً تصاغ الفروض بصورة مجملة بحيث يصعب التحقق من صحتها، وبذا تكون غير قابلة للاختبار. مثلاً «هل يمكن تغيير طبيعة الانسان؟» صحيح أنها جملة اخبارية تحمل بين طياتها درجات من الاحتمالات. ولكن ما المقصود بكلمة «طبيعة»؟ هل تعني سلوكه أم بناءه الجسمي أم حيويته؟ وما القصود «بالإنسان»؟ هل هم الأطفال أم الشيوخ أم المراهقين أو العباقرة أم المتخلفين عقلياً. وما المقصود بكلمة «تغيير»؟ وهل تعني «زيادة»؟ أم تعني «خفض» إنها ألفاظ مجملة لا تعني معنى محدداً واضحاً. ولكن بالوقوف والتأمل في كل لفظ من ألفاظ السؤال يمكن للباحث أن يهبط بها من درجة العموميات المبهمة إلى مستوى يمكنه من الوصف المحدد الدقيق لكل منها. مثلاً هل يمكن زيادة كفاءة عمال مصنع للمنسوجات؟ تتصف بأنها أكثر تحديداً من «هل يمكن تغيير طبيعة الانسان؟» ولو أن سؤال العمال ما زال يحتاج أيضاً إلى تحديد أدق لبعض ألفاظه. المهم أنه يشترط في

الفرض أن يكون في عبارة الفاظها محددة، ويمكن إدراك فرع العلوم الذي يختص ببحث صحته، وأن تتناول مجالاً ضيقاً.

٤ـ تتسم الكلمات الدارجة في اللغة أن لها أكثر من معنى، وأن معنى الكلمة يختلف من فرد إلى فرد. لذا يجب تعريف المصطلحات التي يستخدمها الباحث تعريفاً اجرائياً بتوضيح الاجراءات والخطوات التي يسلكها في تحديد المصطلح. فالذكاء مثلاً قد يعرف بأنه قدرة الفرد على التعلم، ويعرف بأنه القدرة على الاستدلال المنطقي، أو القدرة على حل المشكلات، أو القدرة على التكيف الاجتماعي. لهذا كان من الضروري على الباحث أن يوضح أي نوع من أنواع الذكاء يقصده، وأن يبين طريقة قياسه للذكاء. وذلك بشرح مفهوم الذكاء، والاختبار الذي استخدم في قياسه. وبالمثل كلمة ضوضاء تحتاج لتعريف على ضوء الاجراءات التي يتخذها الباحث، ويكون بوصف المصدر الصوتي، حدته، شدته، والمسافة التي تفصل بين المصدر والمفحوص، وما إذا كانت الغرفة معزولة صوتياً أم بها فتحات. وبالمثل يحتدم الجدل حول مفهوم الكفاءة ويمكن تعريف معناها بوصف طريقة قياسها لدى العمال.

وتساعد التعريفات الاجرائية على إزالة الغموض عن المصطلحات المستخدمة في الفرض، بوصف خطوات قياسها. مثلاً دافع الجوع يمكن تعريفه بعدد ساعات حرمان الفئران من الطعام منذ آخر وجبة لها، وثبات اليد يمكن تعريفه بقياس قطر أضيق ثقب يستطيع المفحوص وضع المؤشر داخله لمدة دقيقة دون لمس جداره باستخدام جهاز هبل Whipple Steadiness Test. وبجانب إزالة التعريفات الاجرائية غموض بعض المصطلحات فإنها تيسر إمكانية إعادة نفس الظاهرة عن طريق أفراد آخرين غير الباحث عند قيامهم بالتأكد من التجربة. وواضح أن تعريف الذكاء والدافع والضوضاء والكفاءة تعريفاً إجرائياً يساعد الآخرين على إعداد تجربة تأكيدية لها بنفس ظروف التجربة الأولى.

٥ـ أحياناً تكون الامكانيات متوفرة للباحث لاختبار فرضه، ولكن بفحص الفرض نجد أنه من الصعوبة بمكان من حيث الحصول على المعلومات المطلوبة لتأييد صحة الفرض أو خطئه. مثلاً نجد نظريتان للنسيان أحدهما نظرية الترك أو نظرية عدم الاستعمال وتشير إلى أن النسيان يحدث بسبب مضي الوقت، والثانية نظرية التداخل وتشير إلى أن النسيان يحدث بسبب تداخل وتنافس المعلومات الأخرى التي يحفظها الفرد. وتستخدم تجربة جنكنزود النباخ عام ١٩٢٤ للدلالة

على صحة نظرية التداخل إذ وجد أن المفحوصين ينسون قليلاً أثناء نومهم. أي أن الوقت غير مسئول عن النسيان، ولكنه يحدث نتيجة التداخل، فلما نام المفحوصون قل التداخل نتيجة الأحلام. التجربة كان هدفها منع التداخل اطلاقاً وهذا مستحيل طالما أن المفحوصين أحياء. إذن على الباحث أن يسأل نفسه عن مدى ارتباط المعلومات التي يسعى للحصول عليها بالفرض. فإذا كانت ذات ارتباط به أمكن اختبار صحة الفرض لأنه يؤدي إلى حل المشكلة بالتميز والفصل بين النظريتين، وإذا لم تكن المعلومات مرتبطة بالفرض فإنه يصبح غير قابل للاختبار ولا يحل مشكلة المفاضلة بين النظريتين.

٦ـ يجب أن يكون الفرض قابلاً للاختبار بأقل التكاليف المالية. فلا يعقل مثلاً أن يصاغ الفرض حسب الأصول المرعية، وعند وضعه للاختبار يكتشف الباحث صعوبة جمع البيانات لعسره المادي، أو أن يستنفد كل الميزانية المخصصة للبحوث على تجربة واحدة، قد يكون العائد من ورائها محدوداً.

٧ـ مراعاة الوقت الذي تحتاجه التجربة من الأمور الهامة عند اختيار الفرض، فيحسن بالباحث ألا يضيع وقتاً طويلاً وراء تجربة واحدة قد تستمر سنوات لأن ذلك يحمل معنى عدم ضمان اتمام التجربة ربما لاحتمال ترك الباحث وظيفته في المؤسسة التي يعمل بها والانتقال إلى مؤسسة أخرى في بلد آخر، الأمر الذي يجعل احتمال اختبار صحة الفرض معرض للخطر.

٨ـ يجب أن تصاغ الفروض بالصورة التي تمكن الباحث من قياسها تجريبياً، إذ قد يفترض أحد البحّاث أن السلوك غير السوي ينتج عن تربية الطفل في بيئة غير سوية. ولتطبيق هذا الفرض تجريبياً يلزم وضع مجموعة من الأطفال في بيئة منحرفة لمدة سنوات طويلة وذلك لبيان أثر هذا المتغير وهو البيئة، ثم يقوم بعد تلك السنوات، وبعد هذا التغير التجريبي غير المقبول منطقياً بملاحظة سلوك الأطفال، ولعله من الواضح أنه لا يوجد من هو مستعد لدفع ابنه في بيئة شريرة أو غير سوية لمدة طويلة أو قصيرة، أي أنه من الواجب أن يكون الفرض مصاغاً بصورة يمكن تطبيقها عملياً. مثال آخر: العتبة القصوى، وهي شدة المثير التي لا يستطيع الفرد إدراك أية زيادة تطرأ عليها، لذلك عند قياس العتبة القصوى الصوتية يحتاج الأمر أن نفجر صوتاً يكاد يصل إلى صوت عدة قنابل مجتمعة وطبعاً هذا أمر غير مقبول لما سيصيب المفحوص من آلام ولربما أتت على قدرته السمعية.

وتلخيصاً للشروط التي يحسن توفرها في الفرض يجب مراعاة صياغته في

جملة اختبارية مع إمكانية التحقق من صدقه في حدود الوقت والمواد المتاحة، وألا يكون في صورة مجملة، وأن تعرف مصطلحاته اجرائياً، وأن تكون البيانات ذات صلة بالفرض ومصداقاً له. وأنه من المقبول اجتماعياً بيان صحة الفرض بإجراء التجارب على الإنسان، بجانب ما سبق يحسن ألا يكون الفرض تكراراً لفروض سبق لكثير من العلماء دراستها بحجة النتائج المتضاربة بل الأصوب أن يتناول الفرض مشكلة النتائج المتضاربة من زاوية جديدة فيكشف عن جوانب جديدة للظاهرة تساعد على رفع اللبس عنها.

أنواع الفروض

ستتناول دراسة أنواع الفروض من زاويتين. الزاوية الأولى تختص بتصنيف الفروض حسب مدى الما الباحث بطبيعة المشكلة على ضوء ما أجري حولها من دراسات، أما الزاوية الثانية فتهتم بتصنيفها حسب متجه العلاقة بين مكونات الفرض.

يمكن تصنيف الفروض حسب درجة شمولها والمام الباحث ببعض نواحي المشكلة ذات الصلة بها إلى الفرض العام Universal Hypothesis وفرض وجودي Existential Hypothesis. فبالنسبة للفرض العام يقترح فلاسفة العلوم أمثال برتراند رسل أن تصاغ الفروض بحيث تكون لها صفة العموم من حيث وصفها في صورة الشرطية «إذا كانت س١، س٢، س٣، تكون ص١، ص..٢» على أن الالتزام بهذا التعميم والأخذ بالصيغة الشرطية يفيد في الاستنتاجات المنطقية التي تعتمد في صحتها على نوع صياغة الفرض. فحتى تكون الاستنتاجات سليمة من المفضل لدى علماء النفس الالتزام بصيغة الفرض العام على الصورة الشرطية السابقة. ويشير الفرض العام إلى أن العلاقة محل الدراسة صادقة بالنسبة لجميع المتغيرات المحددة فيه لأي زمان و مكان. ولكن بعض علماء النفس يكتبون الفرض في صيغ أخرى غير شرطية مثل «صممت هذه الدراسة بقصد معرفة أثر س على ص. ويوضح همبل وأوبنهايم (١٩٤٨) أنه من الممكن دائماً إعادة صياغة مثل تلك الفروض ووضعها على صورة الفرض العام. على أن قيمة الفرض العام تتضح في مساعدته للباحث على تحديد كافة متغيراته، كما يسمح باستخدامه في حالات القياس المنطقي لأنه مبني على أساس منطقي.

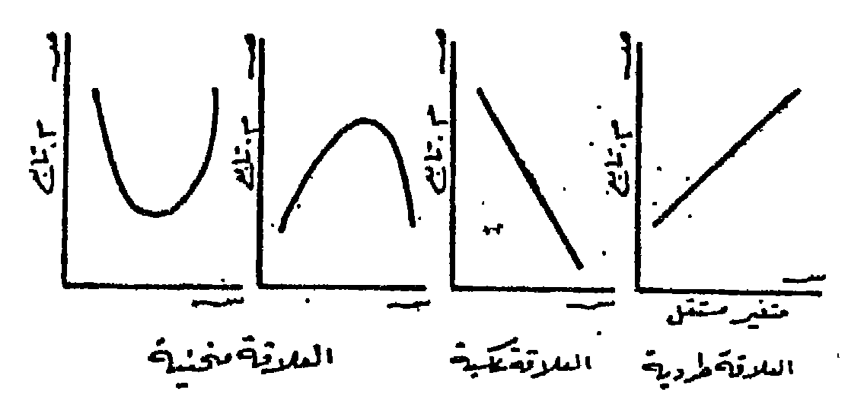
أما بالنسبة للفرض الوجودي فيلجأ الباحث إليه عند طرقه لمشكلة جديدة لأول مرة ويهدف عندئذ إلى معرفة مدى وجود الظاهرة بمعنى هل هي موجودة أم غير

موجودة تحت الظروف التي يحددها في فرضه. وتتميز المشكلة في هذه الحالة بغموضها، ومحاولة الباحث الكشف عن وجود هذه الظاهرة أو عدم وجودها بالنسبة للظروف التجريبية التي يعدها. وعادة ما يجري الباحث تجربته على فرد واحد قد يكون نفسه مثل ابنجهاوس في دراساته لموضوع الذاكرة، ودودج بالنسبة لبحوثه على ركبته عن الفعل المنعكس، كما يؤيد باجلسكي هذا الرأي في قوله أنه يكفي للاستفادة عادة بمفحوص واحد إذا كانت المشكلة على الصورة «هل يمكن». من أمثلة الفرض العام: بالنسبة لجميع الفئران، إذا اثيبت لدورانها جهة اليسار، فإنها ستدور جهة اليسار في المتاهة «T». أما في حالة الفرض الوجودي فإن العبارة «يوجد على الأقل فأر واحد» تحل محل «بالنسبة لجميع الفئران» التي جاءت في الفرض العام. ومن ثم يصبح الفرض الوجودي على النحو التالي «يوجد على الأقل فأر واحد، إذا أثيب لدورانه جهة اليسار، فإنه سيدور جهة اليسار في المتاهة T»، وعلى وجه العموم فإن الفرض الوجودي يعتبر فاتحة لفروض عامة كثيرة.

والتصنيف الآخر للفروض يعتمد على مدى وجود دراسات سابقة عن الموضوع، وقدرة الباحث على تخمين متجه تلك العلاقة. فالفرض قد يكون على صورة استفهامية عندما يقوم الباحث بإجراء دراسة استكشافية أو استطلاعية لم يسبق اجراؤها على مثيلاتها من قبل، وهي بذلك تكون تحويراً للفرض الوجودي، كأن يقال «إذا أثيب الفأر لدورانه جهة اليسار، فإلى أي جهة يدور في متاهه T؟ ويعادل هذه الصورة صورة أخرى تعرف بالصيغة الاثباتية المتعادلة. ويكون الفرض على الصورة «أثر إثابة الفأر لدورانه جهة اليسار على جهة دورانه في متاهة T» أو الصورة الآتية ولا تختلف عن السابقة «العلاقة بين إثابة الفأر لدورانه جهة اليسار على جهة دورانه في متاهة T».

في الفروض المتجهة يكون الباحث على بعض اليقين من تخمينه عما ستكون عليه النتيجة بعد إجراء التجربة. فيمكنه صياغة الفرض صياغة متجهة تبين العلاقة التخمينية بين المتغيرات المستقلة والتابعة بزيادة قيم المتغيرات المستقلة التجريبية. والعلاقة قد تكون طردية بمعنى أن الزيادة في قيمة المتغير المستقل يصاحبها زيادة في المتغير التابع، وقد تكون العلاقة عكسية بمعنى أن الزيادة في قيمة المتغير المستقل يصاحبها نقص في المتغير التابع، وقد تكون العلاقة منحنية فالزيادة في قيمة المتغير المستقل يصاحبها زيادة في المتغير التابع ثم تتناقص قيمة المتغير التابع بزيادة المتغير المستقل، ويمكن أن تكون العلاقة المنحنية على الصورة الآتية: الزيادة في قيمة المتغير المستقل يصاحبها نقص في المتغير التابع ثم تزيد قيمة المتغير التابع

باطراد زيادة المتغير المستقل. وعند تمثيل العلاقة بين المتغيرين المستقل والتابع تمثيلاً بيانياً فإنها ربما تأخذ أحد الصور الآتية:



شكل (٦/١) التمثيل البياني لبعض العلاقات بين المتغيرين المستقل والتابع

وعند صياغة الفروض الرياضية يستخدم الباحث الرموز الجبرية لتمثل المتغيرات المستقلة التابعة، ثم يربط ما بينهما على شكل معادلة رياضية، أشبه بتلك التي يستخدمها علماء الفيزياء، ومن أمثلة هذا النوع ما سنذكره عن تجربة شوشول لدراسة العلاقة الرياضية بين شدة المثير وزمن الرجع. على أن الاقبال على استخدام المعادلات الرياضية في علم النفس ما زال محدوداً، ويسود الاتجاه نحو الاهتمام به تطويراً لعلم النفس كما حدث للعلوم الطبيعية من تطور لما استعانت بالرياضيات في تحديد العلاقات بين مختلف المتغيرات، وتفيد الصياغة الكمية الرياضية في التنبؤ والتفسير بدقة، وفي تمثيل تلك العلاقات الرياضية بصورة بيانية.

ثالثاً: خطوات إجراء التجربة

بعد صياغة الفرض تأتي مرحلة اختبار صحته بإجراء التجربة لملاحظة سلوك الكائن ملاحظة دقيقة وفي ظروف محكمة الضبط حتى يمكن التحقق من صحته. ويعتمد تصميم التجربة على مدى إحكام صياغة الفرض حيث يساعد ذلك على إعداد خطوات إجراء التجربة. لذا فإن للفرض دور توجيهي في التجربة إذ إنه يدل الباحث على ما يجب أن يجريه من خطوات لحل المشكلة والوصول بالفرض إلى مرحلة القانون، وبجانب ما يمليه الفرض من واجبات على الباحث فإن الباحث هو الآخر لديه المجال للاختيار والتصرف حسب خبرته في بعض النواحي عند اعداده للتجربة..

العوامل التي يمليها الفرض

١ـ المتغيرات المستقلة: من المعروف أن الفرض يشمل عدداً من المتغيرات المستقلة التجريبية والثابتة، وعلى الباحث أن يلتزم بنص الفرض في تثبيت المتغيرات المستقلة عند حدود معينة، وأن لا يغير سوى المتغيرات المستقلة التجريبية. ويعتمد تناول المتغيرات المستقلة التجريبية والثابتة على كفاءة الباحث وخبرته والامكانيات المعملية المتاحة. فإذا كان الفرض يبحث عن المفاضلة بين الاعلانات الملوّنة والمكتوبة باللون الأسود بالنسبة للتذكر، فإن على الباحث أن يعد اعلانات مكتوبة باللون الأسود، وأخرى مكتوبة بغير اللون الأسود. أما حجم لوحة الاعلانات أو موضوع الاعلان أو خلاف ذلك فمتروكة لقرار الباحث. المهم أن الالتزام بتغيير المتغير المستقل التجريبي شرط أساسي يمليه الفرض وتثبيت المتغيرات المستقلة الأخرى لمن الواجب التحكم فيها ولكن حسبما يقرره الباحث.

٢ـ المتغيرات التابعة: حين يصاغ الفرض بإحكام ودقة فإنه يلزم الباحث بدراسة المتغير التابع كما جاء ذكره في الفرض، ففي تجربة الرسم في المرآة مثلا على الباحث أن يقيس الزمن الذي يستغرقه المفحوص لاتمام رسم النجمة إذا كان هو المتغير التابع المطلوب، أو عليه أن يعين عدد الأخطاء إذا أشار نحو ذلك في الفرض. وعلى الباحث أن يحدد بحريته كيفية قياس الأخطاء فيضع تعريفاً إجرائياً واضحاً العلاقة بين درجة الحرارة وسرعة الكتابة على الآلة الكاتبة، فكيف يقيس الباحث سرعة الكتابة؟ وعندئذ يتطلب الأمر من الباحث أن يضع تعريفاً اجرائياً للسرعة في الكتابة، هل هي عدد الكلمات التي ينجزها المفحوص في عشر دقائق مثلاً؟ وإذا كان الأمر كذلك فكيف سيتصرف إزاء الكلمات الخاطئة والكلمات المتروكة، والنقاط والفواصل؟ وهل ستدخل في عدد الكلمات التي ينجزها المفحوص؟ أم سيتجاهلها الباحث؟ إن المتغير التابع يحتاج صياغة محددة وليست ألفاظاً مجملة غامضة، ويهون الأمر صياغة الفرض في قالب اجرائي يشرح للباحث كيفية ملاحظته ووصفه وقياسه.

٣ـ المفحوصون: تشتمل الفروض على المفحوصين كمتغير مستقل تجريبي أو ثابت، لذلك يجبُ على الباحث التقيد باستخدام المفحوصين حسب الفرض ووصفهم وصفاً كاملاً إما في صيغة الفرض أو بتخصيص جزء من التقرير الخاص بالتجربة لذلك الفرض. ومن العيب أن يهمل الباحث وصفهم أو التحدث عنهم عرضاً أثناء شرحه لخطوات التجربة لأن ذلك يحد من الاستفادة من البحث عند

مقارنته بغيره من البحوث أو عند إجراء تجارب تأكيدية نظراً لعدم توضيح خصائص المفحوصين.

النقاط التي يتصرف فيها الباحث على ضوء خبرته:

١ـ تقسيم المفحوصين إلى مجموعات هي إحدى النقاط الأساسية التي يقوم الباحث باختيار الطريقة المناسبة التي تتلاءم مع الفرض. يمكن الاستعانة بمجموعة واحدة من المفحوصين أو بمجموعتين أو أكثر لأن المتغير المستقل التجريبي يشتمل على الأقل على معاملتين تختلف الواحدة عن الأخرى. مثلا ضوء قوي مقابل ضوء ضعيف، كلمات سهلة مقابلة كلمات صعبة. فهل يختار مجموعة واحدة ويجري عليها كلا المعاملتين أو أن يختار مجموعتين ويجري على كل واحدة منهما معاملة تختلف عن الأخرى؟ وما هي الشروط والنتائج التي يحصل عليها عند اتباع كل طريقة؟.

أ ـ المفحوصون وأنفسهم: وهي استخدام نفس المجموعة مرتين، المرة الأولى وهي تتأثر بالظرف (أ) من المتغير المستقل التجريبي، والمرة الثانية وهي تتأثر بالظرف (ب) من المتغير المستقل التجريبي، وينتج عن ذلك امكان مقارنة نتيجة كل فرد في الحالة (أ) بالحالة (ب). وبالاضافة إلى ذلك يمكن مقارنة متوسط درجات المجموعة نتيجة للظرف الأول مع متوسط درجاتها نتيجة للظرف الثاني. أي أنه يمكن إجراء مقارنات فردية وجماعية باستخدام المفحوصين مع أنفسهم. ويستخدم هذا التقسيم في حالة التجارب الإدراكية البسيطة بشرط أن يكون هناك فاصل زمني واسع بين الظرفين حتى لا يكون للتعب أو الملل تأثيراً على النتائج. كما يجب أن يؤخذ المفحوصين إلى المختبر عدة مرات ليألفوا الظرف التجريبي الذي ستجرى فيه التجربة، ومن المفضل أن تجرى عليهم عدة محاولات تدريبية بقصد الألفة والتعرف واعطائهم بعض الشيء من الخبرة على الموقف عموماً، ويكون ذلك قبل بدء التجربة أي قبل تقسيمهم حتى تكون ألفة ومران المفحوصين للظرف (أ) تكاد تكون مساوية لألفة ومران المفحوصين للظرف (ب). وعموماً يجب ألا تستخدم هذه الطريقة في التجارب التي تعتمد على التذكر لأن الظرف الثاني يتأثر في هذه الحالة بالتدريب والمران الذي تلقاه المفحوص أثناء وجوده في الظرف الأول. وأحياناً تستخدم طريقة التوازن العكسي Counterbalance أي أن يقوم نصف المفحوصين بأداء التجربة في الظرف (أ) ثم الظرف (ب) ويقوم النصف الآخر بأداء التجربة في الظرف (ب) ثم الظرف (أ) بقصد موازنة تأثير الظرف (أ) على الظرف (ب) بعكس

ترتيبه من حيث تأثير الظرف (ب) على الظرف (أ) وإن كان داوز (١٩٦٩) Dawes يرى أن عكس الظرفين لمعادلة أثر الواحد على الآخر عادة لا يتم لاختلاف تأثير (أ) على (ب) عن تأثير (ب) على (أ).

ب ـ المفحوصون وصنوهم: حتى يمكن تجنب أثر التدريب وانتقال آثاره إلى الظرف (ب) ولتلافي أثر الألفة والتعب على نفس الظرف. ولكي يجري الباحث مقارنات فردية وجماعية فإنه يلزم أخذ مجموعة مشابهة تماماً للمجموعة التي تمر بالظرف (أ) بحيث ألا تكون قد مرت بالخبرة حالها حال المجموعة (أ). ويتم ذلك بالبحث عن مجموعة من التوائم الصنوية، معقولة العدد، ثم يقسمهم الفاحص إلى مجموعتين بحيث يكون أحدهما في المجموعة (أ) وأخيه الصنو في المجموعة (ب). ثم تجرى التجربة على المجموعتين وبذلك يضمن الباحث تشابه المجموعتين إلى حد كبير في النواحي الوراثية والمسلكية وأن المجموعتين لم يتأثرا بالمران ولا الألفة أو التدريب ومن ثم تمكن المقارنة بينهما فردياً وجمعياً.

جـ ـ المفحوصون وأقرانهم: يتعذر الحصول على التوائم لعدم وجود سجلات في المستشفيات مثلاً أو صعوبة الحصول عليهم من إدارة النفوس (السجلات المدنية)، أو لقلة عددهم. . الخ عندئذ على الباحث أن يحدد أهم المتغيرات المستقلة التي يجب أن تتساوى في المجموعتين. إذا كان هذا العامل هو السن فيمكن الاتصال بعدد كبير من الأفراد وسؤالهم عن أعمارهم. ثم تحول تلك المجموعة من الأفراد إلى مجموعتين بحيث يكون في المجموعة (ب)، مفحوص عمره يساوي عمر مفحوص آخر في المجموعة (أ) وبذلك يكون لكل مفحوص في المجموعة (أ) قرين مكافىء له في العمر بالمجموعة (ب). وهكذا نحصل على مجموعتين متكافئتين وبالذات في الجانب الذي نهتم بتثبيته وهو العمر الزمني، وإذا احتاج الباحث تثبيت أكثر من متغير كالمستوى الاقتصادي، والذكاء والمستوى التحصيلي في الهندسة فعليه أن يقيس جميع تلك المتغيرات بالنسبة لمجموعة كبيرة من الأفراد، ويزاوج بينها، ويبقى بينهم المفحوصين الذين لهم أقران بنفس مستواهم في المتغيرات الثلاثة. ثم يوزعهم إلى مجموعتين بحيث يكون كل واحد في المجموعة (أ) يقابله قرين في المجموعة (ب) وبذلك يمكن للباحث المقارنة بين المجموعتين جماعياً كما يمكنه مقارنتهم فردياً.

د ـ المجموعات العشوائية: حيث يختار الباحث مجموعة من الأفراد ثم يقسمهم إلى مجموعتين بطريقة عشوائية غير متحيزة اطلاقاً، ويضع إحدى هاتين

المجموعتين في الظرف (أ) التجريبي، والمجموعة الثانية في الظرف التجريبي (ب) على أساس أن التطرف في أحد العناصر المستقلة كالعمر أو الذكاء أو حدة الأبصار سيتعادل داخل الجماعة الواحدة نظراً لاحتمال وجود مفحوصين متطرفين بالزيادة وبالنقص. ولكن في هذه الحالة لا يمكن إجراء مقارنات فردية بل يستطيع الباحث اجراء مقارنات جماعية. ولكنها عموماً تفيد في تثبيت أثر الألفة والتدريب.

ويلاحظ أن المقارنة الجماعية تكون أكثر دقة في حالة المفحوصين وأنفسهم، ثم المفحوصين وتوائمهم الصنوية، ثم المفحوصين وأقرانهم، فالمفحوصين ومفحوصين آخرين مقاربين لهم. أما عن المقارنات الفردية فإنها موجودة في الحالات الثلاث الأولى، لكنها توجد بدرجة كبيرة عند استخدام المفحوصين وأنفسهم. وتقل دقة عند استخدام المفحوصين من التوائم الصنوية (المتماثلة)، وتقل أكثر باستخدام المفحوصين وأقرانهم، وتتعذر المقارنة الفردية في الحالة الرابعة.

٢ـ تحديد قيم المتغيرات المستقلة المثبتة، ذلك أن على الباحث توضيح موقفه إزاء المتغيرات المثبتة التي سيقوم بعزلها بالتثبيت عند حد معين أو يتركها تتغير عشوائياً، وفي هذه الحالة على الباحث أن يقرر بنفسه كيفية التصرف في هذه المتغيرات هل يتركها عشوائية؟ وما هي تلك المتغيرات؟ وهل سيثبتها؟ وما هي تلك المتغيرات؟ وعند أي درجة أو مستوى يثبتها؟ مثلاً: عند اجراء تجربة ادراكية يمكن للباحث أن يقرر ما إذا كان سيتحكم في شكل البطاقات التي سيقدمها ولونها والمساحة التي يشغلها المثير، وأنه سيترك بعض المتغيرات كي تتغير عشوائياً.

٣ـ عدد المحاولات وزمن استمرار المثير متروك للفاحص أن يقرر عدد المحاولات وأن يحدد زمن استمرار المثير، وهناك عموماً ثلاث توصيات يحسن على الفاحص أن يلتزم بها قدر الاستطاعة:

أ ـ أن يكون زمن استمرار المثير أو المنبه طويلاً للدرجة التي يستطيع خلالها أن يحدث أثره في المفحوص وحتى تظهر الاستجابة وقد تأثرت فعلاً بهذا المثير.

ب ـ يجب قياس المتغير التابع عدداً كافياً من المرات على فترات طويلة من الزمن للحصول على نتائج وافية ودقيقة.

جـ ـ الفترة بين بدء التجربة وانهائها يستحسن أن تكون معقولة ومناسبة حتى لا تبعث السأم والملل في المفحوص فتؤثر بالتالي على نتيجة التجربة.

تصور أن هناك تجربة لقياس أثر الاضاءة على المهارة اليدوية للأصابع حيث

يقوم المفحوص بالتقاط مسامير صغيرة ويضعها في ثقوب دقيقة موجودة بلوحة خشبية علماً بأن المفحوص يستخدم الملقاط، وقرر الباحث أن يعطي للمفحوصين زمناً قدره ثلاثين ثانية تحت كل درجة من درجات ليست كافية لإحداث التوتر في العين مثلما يحدث عادة عندما يكون هناك مجهود إدراكي طويل في جو مظلم. لذا فإن نتيجة التجربة لا يعول عليها نظراً لسوء اختيار مدة تأثير المنبه، كذلك نلاحظ أن تأثير الفترة القصيرة للمتغير المستقل قد تكون تحت تأثير عوامل داخلية مفاجئة مثل ارتفاع الدافع عند المفحوصين لحظة عرض المثير أو ربما يكون هناك انخفاض في انتباههم في هذه اللحظة القصيرة.

هذا بينما نجد أن طول فترة المحاولة واستمرارها لمدة ثلاثين دقيقة في إضاءة خافتة مثلاً فإن الأداء سيتأثر بالتعب والملل وطول الفترة التي تجري فيها التجربة، ويتدخل عنصر التعب مع عنصر شدة الاضاءة (المتغير المستقل) ونحصل على نتائج غير سليمة نتيجة لهذا التداخل. إذن يجب أن تكون الفترة التي يؤثر فيها المتغير المستقل وسطاً بين الحالتين عدم الإطالة وعدم القصر.

وتحديد فترة تأثير المنبه يستحسن أن يقرره الباحث بعد دراسة نظرية كافية للعوامل المصاحبة للتجربة، وليست هناك قاعدة معينة تطبق في كل البحوث لتحديد فترة تأثير المنبه، وإن كان من الأصلح أن يقوم الفاحص بإجراء عدة تجارب أولية يتعرف من نتائجها على أنسب فترة زمنية لتأثير المتغير المستقل كما يمكن مثلاً أن يعطي فترات راحة تتخلل التجربة لازالة أثر التعب. وهكذا يترك للفاحص الحرية في تحديد هذه العوامل بشرط أن ينص عليها عند كتابة التقرير.

٤ـ المادة التجريبية المستخدمة: متروك للفاحص أن يختار المادة التجريبية، وتعتمد هذه النقطة على خبرته فإذا كانت التجربة تتعلق بموضوع الذاكرة فعلى الباحث أن يختار مادة تعليمية، إما على شكل مقاطع لغوية أو أبيات شعر أو أرقام حسابية أو أشكال هندسية أو كلمات مألوفة، فإذا اختار الكلمات المألوفة فعليه أيضاً أن يقرر ما إذا كان سيستخدم أسماء أو أفعالاً أو ضمائر، وعليه أيضاً أن يقرر ما إذا كانت هذه الكلمات متساوية في الطول أو مرتبطة مع بعضها من حيث الموضوع، مثل كل هذه الأمور يستحسن أن تترك للفاحص يحددها ويسجلها في تقريره.

٥ـ طريقة عرض المثير: هناك كثير من الأدوات والأجهزة الشائعة في مختبرات علم النفس، بينما لا توجد طريقة معينة تلزم الباحث أن يختار هذا الجهاز

دون الآخر، ولكن هذا الاختيار يعتمد بالضرورة على خبرة الباحث وإلمامه بالأجهزة الموجودة في المختبر ومزايا كل جهاز وعيوبه وحدود دقته، وفي ضوء هذه المعرفة يستطيع أن يختار ما يناسبه. مثلاً في تجربة التعلم يحتاج الباحث عرض المثير لفترة زمنية قصيرة تبلغ خمس الثانية لذلك يجب أن يختار الجهاز الملائم وأن يعمل الجهاز بكفاءة عالية، عندئذ لا يكتفي الفاحص بتشغيل الجهاز بل يجب عليه التدريب على كل مشتملاته وكيفية تشغيله وإدارته، فربما يكتشف أن بالجهاز عطب أو أنه يصدر صوتاً مسموعاً مقلقاً، أو أن الشرائح التي تكتب عليها المقاطع ملوثة حتى لا يكاد المفحوص رؤية الكتابة بوضوح مثلاً، إذن على الباحث أن يدرك كل تلك الأمور وأن يختار ما يناسبه وأن يظل فضولياً محباً للاستطلاع دائم الاستفسار عن الأجهزة، ملماً بمزاياها وعيوبها حتى تتحقق له حرية اختيار الأنسب.

أثر الباحث على نتائج التجربة

أوضحنا ما يقوم به الباحث عن عمد من حيث توزيع المفحوصين إلى مجموعات وتحديد العوامل المستقلة ومستوى فاعليتها، واختيار المادة التجريبية وطريقة عرضها. ولكن للباحث تأثير آخر له فاعليته على نتائج التجربة دون قصد منه ذلك أنه في حد ذاته يعتبر متغيراً مستقلاً يستطيع مع تأثير المتغيرات المستقلة الأخرى المثبتة والتجريبية أن يعطيا نتائج معينة بحيث إذا تغيرت صفة ما في الباحث لتغيرت النتائج. لقد جمع روزنتال (١٩٦٩) Rosenthal مجموعة من الملاحظات التجريبية عن تأثير الباحث على نتائج التجربة بطريقة غير مقصودة. وفيما يلي عرضاً لأهمها: ـ.

١ـ أخطاء الملاحظة والتسجيل والعمليات الحسابية والتفسير: ذلك أن الباحث يعمل على تسجيل استجابات المفحوص معتمداً على ما يسمعه أو ما يراه. وأحياناً تكون هناك عوامل مخيطة بإجراء التجربة بحيث لا يستطيع سماع أو رؤية استجابة المفحوص بوضوح، وربما لعامل التعب أو العجلة أو لأسباب أخرى ينزع الباحث إلى تسجيل الاستجابة كيفما شاء دون تمحيص، وعادة ما يكون رصد النتيجة في مثل تلك الأحوال بما يتفق مع الفرض العلمي الذي يحاول الباحث التحقق من صحته. وتشيع تلك الملاحظة في التجارب التوضيحية التي يجريها الطلاب بمختبرات علم النفس. ثم الخطأ الآخر غير المقصود ويقع فيه الباحثون أو مساعدوهم عن تطبيق الأساليب الاحصائية المختلفة عند نقل النتائج وتسجيلها وجدولتها، وتثقيب البطاقات، وتطبيق المعادلات الاحصائية. كما أن تلك الأخطاء

عادة ما تكون صغيرة ومحدودة ولكنها في صالح الفرض العلمي الذي صاغه الباحث. وأخطر تلك الأخطاء ما يعمد إليه الباحث من تفسير النتائج تفسيراً نظرياً لا يتفق وطبيعة النتائج.

٢ـ أخطاء تأثير شخصية الباحث على المفحوصين: لشخصية الباحث وسنه ومركزه وجنسه تأثير على النتائج. فالبحاث الذين لهم دراية طويلة بالتجريب يمكنهم اقناع المفحوصين بالتعاون معهم في التجربة، ويستطيع أن يمسك عليهم اهتمامهم طوال اجراء التجربة، أما حديثي الخبرة في هذا المجال فإنهم يتعثرون في اقناع المفحوصين بالاستمرار في أداء دورهم. وقد لوحظ أيضاً أن أسماء الباحث لها تأثيرها على استجابة المفحوصين ذلك أن ساراس ومينارد (١٩٦٣) وجدا أن الطلاب يستجيبون للباحث الباطش متى كان ذو مركز أدبي مرموق، ولكن إذاكان الباحث ليس له تأثير أدبي فإن مصاحبة ذلك بالمعاملة اللينة من جانبه يدفع الطلاب للاستجابة غير المتحرزة الجادة وفي (١٩٦٤) وجد ستيفنس وآكن في تجربة فرز بسيطة لمجموعة من البطاقات أن النتائج تختلف باختلاف الباحثين. استخدما ثمانية باحثين وثمانية باحثات يتراوح عمرهم ما بين احدى وعشرين وأربعة وخمسين عاماً، ولاحظا اختلافاً بين الباحثين في تشجيع المفحوصين للاشتراك في التجربة لمدة سبع دقائق. وكان أداء المفحوصين الذكور عالياً عندما كانت الباحثة أنثى، بينما كان أداء المفحوصات عالياً عندما كان الباحث من الذكور، وقام ستلر Sattler (١٩٧١) بمراجعة عدد من التقارير للكشف عن أثر لون الباحث على استجابة المفحوصين، وانتهى إلى أن الزنوج في أمريكا يستجيبون أحسن وبحرج أقل للباحثين الزنوج عن الباحثين البيض في الدراسات التي تتناول الاتجاهات والميول والشخصية، وفي العلاج النفسي أيضاً. ولم يجد النتيجة السابقة في الدراسات التي تتناول اختبارات الذكاء والاختبارات العملية.

٣ـ تأثير توقعات الباحث على المفحوصين: ففي تجربة لروزنثال على مجموعة من طلابه، قسمهم إلى فاحصين ومفحوصين، واستخدم مجموعة من الصور حيث يطلب من المفحوصين أن يقدروا مدى احساسهم بما يشعر به صاحب الصورة من نجاح «+ ١٠» أو من فشل «ـ ١٠» وقبل بدء التجربة اجتمع بكل فاحص على حدة وأوحى إليه أن مجموعة الصور التي سيقوم بعرضها على زملائه يغلب عليها طابع الشعور بالنجاح «+ ٥» وبالفاحص الثاني أن مجموعة صوره سيغلب عليها طابع الشعور بالفشل «ـ ٥» والفاحص الثالث أن مجموعة صوره بها من الشعور بالنجاح ما يعادل الشعور بالفشل. أجرى كل فاحص تجربته وحسب

متوسط تقدير المفحوصين للصور، فوجد الباحث أن النتائج اختلفت باختلاف الفاحصين، وتقترب من توقعات كل واحد منهم حسب إيحائه له، بما يشير إلى أن كل واحد منهم كان يلقي التعليمات إلى زملائه بطريقة متميزة تجاه ما أخبره به الباحث الرئيسي. وهكذا يستطيع المفحوصون أن يستشفوا توقعات الباحث من خلال حركاته ونبرات صوته وتعبيرات وجهه ونظراته وتكراره لبعض أجزاء من التعليمات والتأكيد عليها بجانب إثابة الباحث لمفحوصه على الاستجابات التي تتفق مع الفرض، الأمر الذي يؤثر على نتيجة التجربة.

تحديد الخطوات العملية للتجربة

يمكن توزيع تلك الخطوات إلى أربع مراحل، وهي مرحلة الدراسة النظرية، ثم مرحلة التجارب الاستطلاعية، فمرحلة القاء التعليمات ثم مرحلة التطبيق على المفحوصين. وسنتناول كل واحدة منها على حدة.

١- مرحلة الدراسة النظرية: هي المرحلة التي يشعر فيها الباحث بوجود مشكلة ثم يلورته للمشكلة وصياغته لها بحيث تكون قابلة للحل، وكتابتها على شكل فرض قابل للاختبار، ثم تحليل هذا الفرض لتحديد متغيراته المستقلة والتابعة، ونوعية المفحوصين الذي سيجري استخدامهم في التجربة، وكيفية توزيعهم إلى مجموعة واحدة أو أكثر، والتصميم الاحصائي المستخدم، هذا بجانب الالمام بالنواحي النظرية ذات الصلة بالفرض حتى يمكن للباحث أن يفسر نتائجه على ضوء تلك النظريات والبحوث السابقة. ويلاحظ أن هذه المرحلة ليست ذات طابع عملي، ولكنها تعتمد كثيراً على الاطلاع والدراسة والتفكير من جانب الباحث. وهي مرحلة التهيؤ الذهني للمشكلة في محاولة حلها بتحليلها ومعرفة عناصرها واختبار كل واحد منها والتفكير في الربط بين تلك العناصر ربطاً جديداً يساعد على إبراز العلاقة التي يمثلها الموقف وتحتاج هذه المرحلة من الباحث أن يحتفظ لديه بمفكرة يدون فيها كل ما يتصل بالتجربة من قراءات أو استفسارات سواء من قريب أو بعيد.

٢- مرحلة التجارب الاستطلاعية: قبل إجراء التجربة الرئيسية يجرب الباحث عدة تجارب استطلاعية تفيده كثيراً في هذه المرحلة. يبحث المجرب عن المتغيرات المستقلة المثيرة ويقوم باختيار أنسب الطرق لذلك بحيث يستطيع وصف شدة كل مثير عام بتثبيته، وبالنسبة للمتغير المستقل التجريبي يمكن للباحث أن يحدد درجات المتغير، فإذا كان المتغير المستقل التجريبي عبارة عن طول قائمة من

المقاطع اللغوية، ويستخدم الباحث ثلاثة أطوال، فكم يكون الفرق بين عدد مقاطع كل قائمة وأخرى؟ وهل تكون متعادلة مثلاً بحيث تصبح القائمة القصيرة مكونة من ثلاثة مقاطع، والوسطى خمسة مقاطع، والطويلة سبعة مقاطع أم أن تكون أطوالها ١٠، ١٥، ٢٠؟ وهل الفروق بين درجات المثير التجريبي تعطي فروقاً في الاستجابة؟ ومن خلال التجارب الاستطلاعية يحدد الباحث القيم المتطرفة للمثيرات المثبتة والتجريبية وبذلك يستبعد ما يؤثر على المفحوصين ويضر بهم، ويأخذ لنفسه مستويات تتفق مع الفرض، ثم إن احتمال المفحوصين لاجراء التجربة من حيث الوقت وتحملهم للظروف التجريبية يمكن معرفته والاستفادة منه في التجربة الرئيسية. وكذلك تفيد تلك التجارب في تمكين الباحث من الحصول على علاقة وظيفية تعتمد على أكثر من قراءتين للمتغيرات المستقلة والتجريبية، إذن من أين نبدأ قراءاته. وكم يفصل بين كل قراءة وقراءة، وأين تنتهي على امتداد المثير المستقل التجريبي؟ وعن طريق تلك التجارب يتم اختيار الباحث للجهاز المناسب، يفحصه ويجربه ويلم بطريقة استخدامه، وما إذا كان الجهاز قابلاً للاستخدام بصورة فردية أو بصورة جماعية مع معرفة مزاياه وعيوبه. ومن البحوث الاستطلاعية ما يقوم به الباحث لاختيار المثيرات، فإن كانت لغوية مثلاً فهل تكوّن، أسماء أم أفعال أم ضمائر، أم حروف أم مقاطع لا معنى لها؟ وهل تكتب حروفها منفصلة عن بعضها أم متصلة؟ وبأي لون؟ وبأي حجم؟.

وهكذا نرى أن مرحلة التجريب الاستطلاعية تفيد في تحديد طريقة تناول المتغيرات المستقلة المثبتة والمتغير المستقل التجريبي، وكيفية ودرجات ووسيلة التثبيت والتغيير.

٣ـ مرحلة القاء التعليمات: عند دخول المفحوص المختبر يلاحظ الباحث أنه يجهل المطلوب منه، وأنه بحاجة إلى توجيهات تشرح له دوره، ويوجد لديه الدافع للاشتراك في التجربة بأمانة ودقة. وتكون تعليمات الباحث ذات أهمية كبيرة ولا يوجد ثمة نموذج للتعليمات بل تختلف باختلاف هدف التجربة. أهم الموضوعات التي يركز عليها الباحث هي وضوح التعليمات والقائها بأسلوب سهل سلس مفهوم مع شرح كل خطوة بالتفصيل دون إطالة أو أطناب. فالتطويل في الشرح يبعث على الملل والتوجس والشعور بالخوف والقلق، والاطناب يؤدي إلى غموض المعنى، وتصور المفحوص لدوره في التجربة على الصورة التي تتراءى لكل واحد منهم. من الضروري للباحث أن يجرب في دراساته الاستطلاعية أنسب صيغ التعليمات

ويسجلها ويسأل المفحوصين عن مدى فهمهم لكل صيغة ليختار أحسنها. كما على الباحث أن يبرز أهم التحذيرات والمتطلبات من المفحوصين بتكرارها منفصلة أو بتغيير نبرة صوته وأحياناً يلقي الباحث تعليماته على مراحل، وبعد أن يتأكد من فهم المفحوصين للجزء الأول ينتقل لشرح الجزء الثاني وهكذا، وأحياناً أخرى يصاحب القاء التعليمات شرح للأجهزة المستخدمة.

٤ـ مرحلة التطبيق على المفحوصين: وتبدأ عادة بمحاولات تدريبية القصد منها التأكد من فهم المفحوصين للتعليمات، وللحصول علي الألفة بجو التجربة، وللاجابة على استفساراتهم، وتصحيح أخطائهم، وللتخلص من العوامل التي تؤثر على القراءات الأولى في التجربة الرئيسية كالدافع الزائد عن الحد الذي لا يفتأ في الاضمحلال بعد اكتشاف المفحوص سر التجربة والحذر الزائد المشوب بالخوف من الفشل في أداء المطلوب مما يؤثر على النتائج في مطلعها، ومن ثم كل النتائج إذا أضيفت لبقيتها. ولكن كم يكون عدد المحاولات التدريبية؟ وهل تكون طبق الأصل كالتجربة الرئيسية؟ أم تكون شبيهة بها؟ وما مقدار الشبه؟ مثل تلك الأسئلة يجيب عليها الباحث إجرائياً من دافع استفادته من مرحلة التجارب الميدانية. وبعد المحاولات التدريبية تبدأ التجربة الرئيسية وتأخذ العوامل في تأثيرها المستقل وتصدر الاستجابات وتسجل وتصنف للتحليل. وهنا تبرز أهمية قياس المتغير التابع. إنها المرحلة التي طال التخطيط لها، وعلى ضوء ما سيسفر عنها من قراءات ستكون النتيجة بقبول الفرض أو رفضه. لذلك فإنها تحتاج دقة في الإجراء وحساسية كبيرة للموقف ككل، ويقظة لاحتمال تدخل عوامل غريبة غير متوقعة تغير من مجريات الأمور وتحمل النتائج بالأخطاء.

مصادر الخبرة في إجراء التجربة

اختيار المشكلة، وصياغة الفرض، واختبار صحته تحتاج إلى معلومات وخبرات كما تحتاج إلى فن وابتكار، حتى الجانب الفني والمبتكر يعتمد على سعة أفق الباحث وخضم معلوماته، واتساع آفاقه وجودة معلوماته. ويعتمد نجاح الباحث في دراساته التجريبية ـ بجانب استعداده الشخصي على أمرين أولهما اطلاعه الغزير والعميق على المعلومات النظرية في مجال تخصصه والبحوث والدراسات التجريبية التي أجريت والتي ما زالت تحتاج إلى دراسة. على أن الاطلاع لا يعني مجرد التصفح السريع بقدر ما يهدف إلى الاستيعاب الناضج وبعقلية ناقدة متفتحة. والمصدر الثاني للخبرة في إجراء التجارب هو المختبر النفسي. وزيارة المختبر لا

تكفي، ومشاهدة إجراء التجارب لا تكفي أيضاً، والاشتراك كمفحوص لا يكون الخبرة كلها، ولكن لا بد من ممارسة اجراء التجارب النفسية من ألفها إلى يائها، ممارسة فيها تعدد وتنوع وليست تكراراً وحركة ثابتة. الاطلاع والممارسة والابتكار مصادر خبرة لا تنضب، متى تفاعلت.

رابعاً: تحليل البيانات

بعد إجراء التجربة وحصول الباحث على البيانات التي ينشرها، يقوم بدراستها وتحليلها، والمقصود بالتحليل يختلف من بحث إلى آخر، فتحليل استجابات المفحوصين عن كيفية حفظهم قائمة من المقاطع اللغوية يختلف عن تحليل استجابات تجربة زمن رجع تمييزي، ويهدف التحليل عموماً إلى تصنيف البيانات التي يحصل عليها الباحث في صورة مختصرة، فئات أو مجموعات أو متوسطات، أو تشتتات. كما يتناول التحليل محاولة وصف العلاقة الوظيفية التي تربط بين متغيرين أو أكثر لمعرفة الارتباط بينهما أو التباين أو التغاير.

وللإحصاء دوره وفاعليته في هذه الخطوة، على أن الالمام بطرق حساب المتوسطات والتشتت والارتباط وتحليل التباين وتحليل التغاير والتحليل العاملي من الأمور التي تساعد كثيراً في تحليل البيانات الناتجة عن التجربة. ولبيان أهمية الاحصاء أن كثيراً من الباحثين - في أول طريقهم - يجمعون الكثير من المعلومات، ثم تقابلهم مشكلة التحليل الاحصائي. وربما يكون ذلك حجر عثرة تحول دون إكمالهم بقية الطريق الذي قطعوا فيه شوطاً كبيراً. لذلك فإن خبرة الباحثين تؤكد أهمية التفكير في الوسائل الاحصائية لتحليل البيانات قبل المرحلة الثالثة، مرحلة التجريب. لأن التفكير المسبق في كيفية التعامل مع بيانات التجربة كثيراً ما يجعل الباحث يغير من خطته التجريبية إلى أن يصل إلى النموذج الاحصائي الذي يتمشى مع ما سيحصل عليه من بيانات. وهكذا نجد أن تحليل البيانات تؤثر على خطوات التجربة والعكس صحيح. لذا فقد استحدثت مراجع للإحصاء هدفها الأساسي وضع تصميمات تجريبية مع اقتراح المناسب لها احصائياً.

خامساً: تقويم نتائج التجربة

في هذه الخطوة يعلن الباحث قبوله أو رفضه الفرض الذي دفعه لإجراء التجربة كشفاً عن صحته أو عدم صحته، ولا شك أن نتيجة التجربة هي في الواقع

قرينة واحدة، ولا تمثل حكماً مطلقاً، الأمر الذي يزيد الثقة في الفرض، ويدفع به إلى مستوى القانون العلمي، إذا ما ثبت صحته.

والوصول إلى القانون العلمي، يتم على مراحل ثلاث أساسية، تشمل المرحلة الأولى ملاحظة الوقائع المعنية، وتتمثل الثانية في افتراض الفروض التي تفسر هذه الوقائع، وتكون المرحلة الثالثة هي التحقق من صحة هذه الفروض بالملاحظات أو التجارب، بحيث إذا تم التحقق من صحة هذا الفرض أو ذاك كان قانوناً علمياً.

والقانون العلمي كما هو واضح إنما يضم كثيراً من الجزئيات التي تتشابه فيما بينها بحيث يكون هذا القانون تفسيراً لها جميعاً. وقد تبدو هذه الجزئيات مختلفة فيما بينها، بحيث تبدو بالنسبة للإدراك العادي أشياء متفرقة يصعب تفسيرها على أساس واحد. ولكن البحث العلمي يدرك ما لا يمكن أن ندركه في المشاهدة اليومية، فيضمها جميعاً تحت قانون واحد يفسرها جميعاً. وهذه هي أول خطوة من خطوات التفكير العلمي، والعلم في أساسه هو الكشف عن أوجه الشبه بين المختلفات، كما يقول «جيفونز». لأن معرفتنا بجزئية من الجزئيات لا تشكل علماً، كما أن معرفتنا لها بمعزل عن سواها من الجزئيات لا تؤدي بنا إلى الوصول إلى القوانين العلمية، فمن الناحية العلمية لا يمكن ـ فيما يقول رسل ـ أن تكون هناك وقائع منعزلة أو فروض منعزلة، إذ لا بد من وجودها داخل هيكل المعرفة العلمية، ولا تكون هناك أهمية للواقعة الجزئية إلا بالنسبة لمثل هذه المعرفة. فالقول بأن الحقيقة الجزئية لها أهميتها في العالم لا يعني أكثر من أنها تساعدنا على التوصل إلى القانون العام أو إلى دحض قانون عام. لأن العلم ـ مع أنه يبدأ بملاحظة الحقائق الجزئية، إلا أنه لا يعني بهذه الحقائق منعزلة، بل يكون معنياً بالقانون العام، ولا تكون الجزئيات في العلم سوى مثال لهذا القانون.

إن هذا الربط بين الجزئيات المتشابهة تحت قانون واحد هو الذي يمكننا على التنبؤ بأحداث المستقبل، لأن الظواهر المفككة التي لا رابط بينها، لا يمكننا التنبؤ بوقوع بعضها إذا وقع بعضها الآخر، ولكن التفكير العلمي المنهجي الذي يربط الظواهر بالبعض الآخر ويضعها تحت قانون واحد هو الذي من شأنه أن يمكننا من التنبؤ بأنه إذا حدثت ظاهرة معينة في ظروف معينة حدثت ظاهرة أخرى تحت نفس هذه الظروف، ذلك لأن بين الظاهرتين رابطة معينة تكون بمثابة قانون من قوانين الطبيعة.

وحين نقول أن المنهج العلمي هو ربط الحقائق المشاهدة بعضها ببعض بحيث يمكننا التنبؤ بوقوع بعضها إذا وقع بعضها الآخر، فإنما يعني بصفة خاصة أن يكون

هذا الربط بين واقعة مشاهدة بالحواس، بغيرها مما يشاهد بالحواس أيضاً، لأنه ليس من المنهج العلمي في شيء أن نربط الظاهرة التي أمامنا والتي نريد تفسيرها بأخرى مما لا يمكن مشاهدتها ولا إخضاعها للتجارب كالحقائق الغيبية الخارقة للطبيعة.

فما يميز رجل العلم عن غيره هو اتباعه للمنهج العلمي في تفسير الظواهر الطبيعية ذلك المنهج الذي يربط الظاهرة التي نريد تفسيرها بغيرها من الظواهرالأخرى التي تقع في الخبرة، ذلك الربط الذي يجعلها جزءاً من مجموعة واحدة مطردة الحدوث.

وإذا شئنا أن نقدم تعريفاً للعلم التجريبي، لكان في استطاعتنا أن نقول **أن العلم التجريبي هو ما يصطنع المنهج العلمي في البحث، بصرف النظر عن موضوع هذا العلم**، وعلى ذلك تكون العلوم الطبيعية على مختلف موضوعاتها علوماً بهذا المعنى، لأنها جميعاً تصطنع هذا المنهج. ومعنى ذلك أن العلم طريقة أكثر منه طائفة من قوانين معينة وصلت إليها العلوم المختلفة، إذ لو كان معنى العلم هو تلك القوانين لكان العلم ثابتاً جامداً لا يقبل تغييراً أو تبديلاً، إلا أنه متغير، فنظرياته متغيرة تبعاً لتقدم البحث العلمي، ومع ذلك يظل أصحاب النظريات القديمة «علماء» لأنهم قد وصلوا إليها بتطبيق المنهج العلمي، وهذا دليل على أن **المنهج العلمي هو الأساس الذي يقوم عليه العلم التجريبي**.

ويطلق أحياناً على المنهج التجريبي اسم «المنهج الاستقرائي تمييزاً له عن المنهج الاستنباطي»، ومن المألوف أن يقال عادة أن الفرق بين المنهجين، **أن أولهما استدلال صاعد، والآخر استدلال هابط، أعني أن المنهج الاستقرائي يسير من الجزئي إلى الكلي**، من الحقائق الجزئية إلى القانون الكلي الذي يفسر هذه الحقائق، **بينما المنهج الاستنباطي إنما يسير من حكم عام تسلم به إلى أحكام أخص منها وتترتب عليها**. إلا أن هذا الفرق قد لا يكون حاسماً بين المنهجين، إذ أن المحك الأساسي للتفرقة بينهما، هو **أن أولهما يقوم على المشاهدة والملاحظة، ولا يتعدى التجربة والواقع**، في حين **أن ثانيهما يعتمد على العقل وحده دون اللجوء إلى الخبرة الواقعية**.

وإذا كانت العلوم الرياضية قد أخذت شكلها الدقيق منذ عشرات من القرون، وأن منهجها قد بدأ بشكل أقرب إلى الكمال قبل قرون من الميلاد، فإن العلوم التجريبية ـ كما نعرفها اليوم، يمكن أن يقال أنها بدأت عند إدخال المنهج التجريبي

أثناء عصر النهضة، إلا أنه استطاع أثناء هذه الفترة القصيرة نسبياً أن يؤثر تأثيراً بالغاً في الحياة الإنسانية من جميع جوانبها، ذلك التأثير الذي جعلنا بحق نعيش عصر العلم، بكل ما فيه من جوانب الرفاهية والقلق والخوف على مستقبل الإنسان.

ولكن قد يقال أن عمر العلم يمتد إلى زمان أبعد من ذلك بكثير، إذ قد نستطيع أن نرجع به إلى عصور الحضارات القديمة المصرية والآشورية والبابلية واليونانية، ثم الحضارة العربية والشواهد على ذلك كثيرة ومتعددة. فقد برع البابليون والآشوريون في علم الفلك، ورصدوا حركات الأجرام السماوية ومساراتها ومن المحتمل أن يكونوا قد توصلوا إلى القوانين التي تفسر سيرها. وقد برع المصريون القدماء في شتى العلوم على اختلاف أنواعها، ففضلاً عن براعتهم الفائقة في الرياضة فقد كانت لهم دراساتهم العميقة في العلوم الطبيعية كالكيمياء والطب وغيرهما، ويكفي هنا أن نقول أن المتحف البريطاني بلندن لا يزال يحتفظ لنا ببردية كتبت قبل آلاف السنين من الميلاد، وهي بردية عن الجراحة والطب، يسجل فيها الجراح المصري الكثير من الحقائق العلمية متبعاً في ذلك المنهج العلمي بالمعنى الدقيق لهذه الكلمة. ولنترك أحد مؤرخي الغرب وهو «بروستد» يعلق لنا على هذه البردية، فيقول «نقرأ في هذه البردية لأول مرة كيف يحاول العقل الإنساني أن يميز الحقائق ويسجلها ثم يستخلص منها النتائج على ضوء الحقائق التي لاحظها، فقد تمكن هذا الجراح الذي كتب هذه الوثيقة من معرفة أن المخ هو المتحكم في الأعصاب المختلفة، وأظهر لنا بالتحقيق العلمي حقائق عن وظيفة المخ لم يصل إليها الباحثون إلا منذ عهد قريب، كما أظهر لنا أن القلب هو القوة المحركة للنظام في الجسم. وورد ذكر الخياطة الجراحية للمرة الأولى في تاريخ البشرية في تلك البردية».

وما يهمنا في قول «بروستد» أن المصريين القدماء قد عرفوا إذن معنى المنهج العلمي الذي يقوم على الملاحظة واستخلاص النتائج العامة، وهذا هو جوهر العلم بالمعنى الذي نفهمه اليوم.

مصادر الجزء الأول

١ـ إبراهيم أبو لغد، لويس كامل مليكه (١٩٦٩) البحث الاجتماعي: مناهجه وأدواته. القاهرة: سرس الليان.

٢ـ أحمد بدر (١٩٧٩) أصول البحث العلمي ومناهجه. الكويت: وكالة المطبوعات، الطبعة الخامسة.

٣ـ أحمد زكي صالح (١٩٧١) نظريات التعلم. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

٤ـ أحمد زكي صالح (١٩٧٢) علم النفس التجريبي. القاهرة: دار النهضة العربية.

٥ـ أحمد سيد محمد (١٩٨٥) الدليل إلى منهج البحث العلمي. القاهرة: دار المعارف.

٦ـ أحمد عزت راجح (١٩٦٨) أصول علم النفس. القاهرة: دار الكاتب العربي للطباعة والنشر، الطبعة السابعة.

٧ـ أحمد محمد عبد الخالق (١٩٩١) أسس علم النفس. الاسكندرية: دار المعرفة الجامعية، الطبعة الثالثة.

٨ـ أحمد محمد عبد الخالق، عبد الفتاح محمد دويدار (١٩٩٢) المدخل إلى علم النفس التجريبي. الاسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

٩ـ أحمد محمد عبد الخالق (١٩٩٣) استخبارات الشخصية. الاسكندرية: دار المعرفة الجامعية، الطبعة الثانية.

١٠ـ السيد محمد خيري (١٩٦٣) الإحصاء في البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية. القاهرة: دار التأليف، الطبعة الثالثة.

١١- السيد محمد خيري، محمود محمد الزيادي، صلاح عبد المنعم حوطر، فاروق محمد صادق، عبد الحميد عمران، ماهر محمود الهواري، السيد عبد القادر زيدان (بدون تاريخ) علم النفس التجريبي. المملكة العربية السعودية: الرياض، مطبوعات جامعة الرياض.

١٢- الفت محمد حقي (١٩٨٦) مناهج البحث في علم النفس. الاسكندرية: دار الفكر العربي.

١٣- أندروز، ت. ج.، وآخرون (١٩٦١) مناهج البحث في علم النفس. ترجمة بإشراف: يوسف مراد، القاهرة: دار المعارف، الجزء الثاني.

١٤- جابر عبد الحميد جابر (١٩٧٢) سيكلوجية التعلم. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

١٥- جابر عبد الحميد جابر (١٩٧٤) سيكلوجية الفروق الفردية. القاهرة: دار النهضة العربية.

١٦- جلال محمد موسى (١٩٧٢) منهج البحث العلمي عند العرب في العلوم الطبيعية والكونية. بيروت: دار الكتاب اللبناني.

١٧- جوردن إمسلي، وليام قلاسمان، بول هيرشورن، جوديث كيلي وآلين (١٩٩٣) اتجاهات علم النفس المعاصر. تأليف بإشراف: جون مدكوف؛ جون روث، ترجمة: عبد الله أمحمد عريف، مراجعة: بشير الشيباني، ليبيا: بنغازي، منشورات جامعة قار يونس.

١٨- جون جاردنر، صوفيا كانيسكا (بدون تاريخ) تجارب أساسية في علم النفس التجريبي. ترجمة: أحمد خيري حافظ، محمد محمد خليل، القاهرة: دار التوفيق للطباعة والنشر.

١٩- ديوبولد فاندالين (١٩٧٧) مناهج البحث في التربية وعلم النفس. ترجمة: محمد نبيل نوفل وآخرون، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٢٠- رمزية الغريب (١٩٧١) التعلم. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٢١- رمزية الغريب (١٩٧٧) التقويم، والقياس النفسي والتربوي. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٢٢ـ سبع أبو لبدة (١٩٨٥) مبادىء القياس النفسي والتقييم التربوي. عمان: جمعية عمال المطابع التعاونية.

٢٣ـ سيد محمد خير الله (١٩٧٨) علم النفس التعليمي: تجارب وتمارين (كراسة معمل). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٢٤ـ سيد محمد غنيم، هُدى عبد الحميد برّاده (١٩٦٤) الاختبارات الاسقاطية. القاهرة: دار النهضة العربية.

٢٥ـ صفوت فرج (١٩٨٩) القياس النفسي. القاهرة: دار الفكر العربي، الطبعة الثانية.

٢٦ـ صلاح عبد المنعم حوطر (١٩٨٢م) خطوات إجراء التجربة. في: السيد محمد خيرى وآخرون، علم النفس التجريبى، الرياض: مطابع جامعة الملك سعود، الطبعة الأولى، الفصل الثانى (٣٠ ـ ٧٦).

٢٧ـ عبد الباسط محمد حسن (١٩٧٦) أصول البحث الاجتماعي. القاهرة: مكتبة وهبه، الطبعة الخامسة.

٢٨ـ عبد العزيز القوصي (١٩٦٩) علم النفس العام ـ أسسه وتطبيقاته التربوية. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

٢٩ـ عبد الفتاح محمد دويدار (١٩٩٠) منهج دراسة الحالة في علم النفس والعلوم المتصلة به ـ مع نموذج تطبيقي لدراسة حالة واقعية في المجال الإكلينيكي. الاسكندرية: مجلة كلية الآداب ـ جامعة الاسكندرية. المجلد (٣٨)، الجزء الثاني، ص ص ٥٧٧ـ ٦١٦.

٣٠ـ عبد الله عبد الدايم (١٩٦٨) التربية التجريبية والبحث العلمي. بيروت: دار العلم للملايين.

٣١ـ فاروق عبد السلام، ميسرة طاهر، يحيى مهني (١٩٩٤) مدخل إلى القياس التربوي والنفسي. المملكة العربية السعودية: المكتبة المكية، الطبعة الثالثة.

٣٢ـ عزت سيد إسماعيل (بدون تاريخ) علم النفس التجريبي. بيروت: دار القلم.

٣٣ـ فؤاد أبو حطب، سيد عثمان (١٩٧٦) التقويم النفسي. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٣٤ـ ماهر محمود عمر (١٩٨٩) المقابلة في الإرشاد والعلاج النفسي. الاسكندرية: دار المعرفة الجامعية، الطبعة الثانية.

٣٥ـ محمد خليفة بركات (١٩٦٥) الاختبارات والمقاييس العقلية. القاهرة: مكتبة مصر.

٣٦ـ محمد عبد السلام أحمد (١٩٧١) القياس النفسي والتربوي. القاهرة: دار النهضة العربية.

٣٧ـ محمد عماد الدين إسماعيل (١٩٧٨) المنهج العلمي وتفسير السلوك. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، الطبعة الثالثة.

٣٨ـ محمد مهران، حسن عبد الحميد (١٩٧٨) في فلسفة العلوم ومناهج البحث. القاهرة: جامعة عين شمس، مكتبة سعيد رأفت.

٣٩ـ مختار حمزة (١٩٨٢) أسس علم النفس الاجتماعي. جدة: دار البيان العربي، الطبعة الثانية.

٤٠ـ مصطفى عمر التير (١٩٨٣) مقدمة في مبادىء وأسس البحث الاجتماعي. ليبيا: المنشأة الشعبية للنشر والتوزيع والإعلان.

٤١ـ هنري ڤالون (بدون تاريخ) علم النفس التطبيقي. ترجمة: أحمد عزت راجح، القاهرة: مكتبة مصر.

42 - Anastasi, A. (1988). Psychological Testing. New york: Macmillan. 7 th Ed.

43 - Andreas, Burton G. (1972). Experimental psychology. New york: John wiley & Sons, Inc.

44 - Bachrach, A. J. (1967). Psychological Research: An Introduction. New york: Random House.

45 - Bartley, H. (1950). Beginning Experimental psychology. New york: Mc Graw - Hill.

46 - Boring, E. G. (1950). A. History of Experimental psychology. New york: Appleton, 2 nd Ed.

47 - Bugelski, B. R. (1958). A First Course in Experimental psychology. New york: Henry Holt & Company.

48 - Candland, D. (1968). Psychology: The Experimental Approach. New york: McGraw - Hill.

49 - Cattell, J. (1961). The Mental Tests and Measurements. In: T. Shiply (Ed.) Classics in psychology. New york: Philosophical Library.

50 - Cattell, R. B. (1953). A. Guide To Mental Testing For Psychological Clinics, Schools, And Industrial psychologists. London: University of London Press, 3 rd Ed.

51 - Collins, M. & Drever, J. (1941). Experimental psychology. London: Methuen, 6 th Ed.

52 - Corso, John F. (1967). The Experimental psychology. New york: Henry Holt & Company.

53 - Cronbach, L. J. (1960). Essentials of Psychological Testing. New york: Harper, 2 nd Ed.

54 - Dashiell, J. F. (1928). Fundamentals of Objective Psychology. Boston: Houghton.

55 - Eckert, H. M. & Eichorn, H. (1976). Reliability of Reaction Time. Perceptual and Motor SKills, No. 63, 1307 - 1310.

56 - Garrett, H. E. (1932). Great Experiments in psychology. New york: Appleton.

57 - Goodenough, F. L. (1950). Mental Testing: Its History, principles and Applications. New york: Reinhart.

58 - Griffith, C. R. (1941). An Introduction To Applied psychology. New york: Macmillan.

59 - Guilford, J. P. (1954). Psychometric Methods. New york: McGraw - Hill. Book Company, Inc.

60 - Husband, R. W. (1934). Applied Psychology. New york: Harper.

61 - Kantowitz, B. H. & Roediger, H. L. (1978). Experimental psychology: Understanding psychological Research. Chicago: Rand McNally.

62 - Kaplan, Abraham (1964). The Conduct of Inquiry, Methodology for Behavioral Science. San Francisco: chandler publishing Company.

63 - Lawson, R. B.; Goldstein, S. G. & Musty, R. E. (1975). Principles and Methods of psychology. New york. Oxford.

64 - Leavitt, Fred (1991). Research Methods for Behavioral Scientists. U. S. A., Wm. Brown publixhers.

65 - Massaro, D. W. (1975). Experimental Psychology and Information Processing. Chicago: Rand McNally.

66 - Mc Guigan, F. J. (1968) Experimental Psychology, A Methodological Approach. New Jersy: Prentice - Hall, Inc.

67 - Medcof, John & Rothe, John (Eds.) (1986). Approaches to psychology. England: Methuen. Third Edition.

68 - Osgood, C. E. (1952). Method and Theory in Experimental psychology. Oxford.

69 - Pièron, H. (1929). Principles of Experimental Psychology. (Translated by:) J. B. Miner, London: Kegan Paul.

70 - Postman, L. & Egan, J. P. (1949). Experimental Psychology: An Introduction. New york: Harper.

71 - Rosenthal, Robert & Rosnow, Ralph L. (1991). Essentials of Behavioral Research: Methods and Data Analysis. New york: McGraw - Hill, Inc., International Editions, second Edition.

72 - S'nellgrove, L. (1967). Psychological Experiment and Demonstrations. New york: McGraw - Hill.

73 - S'tevens, J. C.; Herrnstein, R. J. & Reynolds, G. S. (1965). Laboratory Experiments in psychology. New york; Holt, Rinehart and Winstien.

74 - Tallent, N. (1983). Psychologycal Report Writing. New jersy: Prentice - Hall. 2 nd Ed.

75 - Torgerson, W. S. (1958). Theory and Methods of Scalling, New york; John Wiley & Sons, Inc.

76 - Toulmin, S.; Rieke, R. & Janik, A. (1969). An Introduction to Reasoning. London: Collier Macmillan.

77 - Townsend, J. C. (1953). Introduction. To Experimental Method. New york: McGraw - Hill.

78 - Underwook, B. J. (1966). Experimental Psychology. New york: Appleton, 2 nd Ed.

79 - Vernon, M. D. (1962). The Psychology of Perception. London: Pelican.

80 - Woodworth, R. S. & Schlosbery, H. (1960). Experimental Psychology. New york: Henry Holt.

الجـــزء الثانى

البحوث التطبيقية

سيكولوجية العلاقة

بين مفهوم الذات والإتجاهات

المقدمة

تؤكد النظرية الظاهرية لكارل روجرز في الشخصية على أن لكل فرد حقيقته التي خبرها بشكل فريد متميز. وينظر روجرز إلى السلوك بوصفه نتيجة للأحداث المدركة توا وكما خبرها الفرد فعلاً، ونظراً لأنه لا يوجد شخص مهما حاول يستطيع أن يستوعب تماماً «الإطار المرجعي الداخلي» لإنسان آخر؛ فإن الإنسان ذاته لديه أقصى الإمكانيات لإدراك ماذا تعني الحقيقة بالنسبة له، بمعنى أن كل إنسان هو في الحقيقة أكثر الخبراء دراية بنفسه ولديه أفضل المعلومات عن ذاته.

والسلوك في رأي روجرز هو أساساً محاولة من الكائن الحي، موجهة نحو هدف لإشباع حاجاته كما يمارسها هو وفي المجال كما يدركه. والتركيز هنا هو على إدراكات الفرد كمحددات لأفعاله، حيث إن الكيفية التي يرى بها الأحداث ويفسرها تحدد الطريقة التي سيستجيب بها إزاءها.

ومن ثم فإن الميل المتوارث في الإنسان هو أن يحقق ذاته بالسلوك الموجه إلى الهدف. وعلى ذلك فإن الفرد وهو بسبيل تحقيق ذاته ينخرط في عملية تقويمية، فالخبرات التي أدركت على أنها معززة تقيم إيجابياً (ويتم الاقتراب منها)؛ والخبرات التي أدركت على أنها مهددة لقيم الفرد أو سلامته تقيم سلبياً (ويبتعد عنها).

وكنتيجة للتفاعل مع البيئة فإن جزءاً من المجال الإدراكي يصبح متميزاً في الذات. هذه الذات المدركة (مفهوم الذات) تؤثر في الإدراك وفي السلوك والاتجاهات، بل وفي الكيفية التي يدرك بها الفرد بقية العالم من حوله، لا سيما وأن الإدراك يتميز بأنه انتقائي. والخبرات التي لا تتسق مع مفهوم الذات تدرك على أنها مهددة، وكلما زاد التهديد أصبح مفهوم الذات أقل اتساقاً مع الواقع.

وتتطور الحاجة إلى اعتبار الذات من الخبرات الذاتية المرتبطة بإشباع أو إحباط

الحاجة إلى الاعتبار الموجب أو الإيجابي. فينمو الفرد وتنمو طاقاته العقلية ويتسع نطاق علاقاته الاجتماعية ويكتسب اتجاهات اجتماعية جديدة، وقد يُعدِّل في بعض اتجاهاته القديمة، وقد يتخلص من بعض اتجاهاته السابقة وكل ذلك متوقف - إلى حد كبير - على مدى ما توفره هذه الاتجاهات من فرص لإشباع حاجاته النفسية الأساسية، وبخاصة تقدير الذات وتوقيرها.

خلاصة ما تقدم أن مفهوم الذات يقوم بدور يتعذر تجاهله أو إنكاره فيما يتعلق بوضع الفرد لأهدافه واتجاهاته في الحياة. وبناء على ذلك فإنه يمكن افتراض وجـود علاقة ما بين مفهوم الذات لدى الفرد واتجاهاته.

الفصل الأول

مشكلة البحث

- مقدمة
- مشكلة البحث
- هدف الدراسة الحالية
- أهمية الدراسة الحالية :
  - أولاً ـ الناحية النظرية
  - ثانياً ـ الناحية التطبيقية
- حدود الدراسة
- تحديد المفاهيم والمصطلحات والتعريف الإجرائي للمتغيرات :
  - مفهوم الذات
  - خريجي المدارس الثانوية الرسمية
  - خريجي المدارس الثانوية الأجنبية
  - الاتجاه نحو التخصص الدراسي
  - الاتجاه نحو المهنة
  - الاتجاه نحو الزواج .
- فروض البحث

الفصل الأول

مشكلة البحث

مقدمة : ـ

يرتكز الشخص السوي في توجيه حياته على خطط بناءة وانتهاج أسلوب حياة رشيدة يتفق مع نظام أهدافه وقيمه وتحقيقها بطريقة تلقى استحساناً اجتماعياً. فتبنى الشخص لنظام من الأهداف والقيم يجعل الحياة بالنسبة له غنية بالمعاني ـ فتبدو أكثر غنى وحيوية، وأكثر إقبالاً واكتمالاً، وأكثر استحقاقاً وإشراقاً. فالشخص السوي إذن شخص جيد التنظيم فهو يكامل بين وظائفه وأدواره المختلفة في الحياة ويوجهها وفقاً لنموذج متسق وواضح ومحدد ويمكنه ذلك من تحقيق ذاته.

فالشخص السوي أكثر تحرراً في تقرير مصيره اعتماداً على نفسه وثقته في مقدراته. وبقدر ما يكون الشخص أكثر توجيهاً لنفسه، يكون أكثر مقدرة على التحرر من التوجيه من الخارج، أي يكون متحرراً من الاعتمادية غير الناضجة على آراء وتوجيهات الآخرين. هنا يكون الشخص في موقع أفضل، يزداد فيه فهمه لنفسه وثقته فيها واحترامه لها. وكلما يزداد إدراكه لحقائق الحياة وتعلمه لكيفية معالجة مشكلاتها، يتعاظم توجيهه لنفسه وتحمله للمسؤولية إزاء قراراته وعلاقاته. ومن ثم فإن الشخص الموجه لذاته أقدر على احترامه لنفسه وللآخرين لأن نموذج حياته نابع من اختيار ذاتي مسؤول، فثمة قوى دافعة من داخله موجهة إلى المزيد من نمو شخصيته وارتقائها. (٤٢ : ٦٣ ـ ١٠٨).

ونظراً لتعقد الحياة أصبح على الإنسان أن يمارس نماذج عديدة من السلوك للمواقف المختلفة، ولقد فرضت عليه المرونة في التصرف أن يمارس أكثر من نموذج سلوكي إزاء مثيرات تبدو متماثلة. ولقد زاد تذبذب الشخصية وتأرجحها بين التيارات المتباينة للفكر الإنساني والمعرفة الإنسانية، وباتت وحدة الذات حلماً بعيد المنال، ثم

تمزقت الذات بين ما يريده الفرد وما تريده المنظومة الاجتماعية ومن هنا أصبح التنبؤ بالسلوك الحقيقي عسيراً.

وهذا يستلزم بناء للشخصية أقدر على مواجهة صغوط هذا العصر ومتطلباته، وأكثر استجابة لمعوقات التقدم والارتقاء، على اعتبار أن البنية الأساسية للشخصية هي «وحدة الذات ـ العالم». فالمحك الهام هو ما يشعر به الشخص وكيف يرى في نفسه الاتزان أو السعادة. فالنظرة إلى مواقف الحياة تعتبر مكوناً ضرورياً للشخصية ذاتها حتى يمكن توظيفها.

وإذا كانت الاتجاهات تحدد سلوك الأفراد، فمن الأهمية بمكان أن نعرف اتجاهات الشباب نحو بعض الأفكار والقضايا والموضوعات الهامة التي يموج بها مجتمعنا، في علاقتها بمفهوم أولئك الشباب عن ذاته. ومن ثم يتسنى التنبؤ بسلوك الأفراد تجاه القضايا والمجالات التي تتناولها هذه الأفكار، لا سيما وأن هذه الأفكار هي في ذات الوقت مرآة تعكس حاجات العصر ومتطلباته.

وقد أدركت مصر أهمية العناية بشبابها، فقامت عدة دراسات نفسية متنوعة تناولت مشكلات الشباب وتوافقه وقيمه واتجاهاته ومفهومه عن ذاته. وإن كانت كل هذه الدراسات قد تناولت العديد من مشكلات الشباب، فما زال الجزء الأكبر من هذه المشكلات لم يبحث بعد، هذا إلى جانب أنه لا زال هناك العديد من الجوانب في مجال الشباب لم يخضع للبحث العلمي. ومن هذه الجوانب علاقة مفهوم الذات بالاتجاهات، ولا سيما تلك الاتجاهات التي تمس جوهر اهتمام الشباب، وهو ما يلزم أن يكون موضوع بحث علمي دقيق.

مشكلة البحث

تأتي أهمية دراسة مفهوم الذات لدى طلاب الجامعة من أهمية تلك المرحلة التي تحدث فيها تغييرات كثيرة، يصاحبها أن يصير مفهوم الذات ذا وزن واضح في علاقته باتجاهات الفرد لا سيما في هذه المرحلة من العمر، إذ أن مفهوم الذات هـو المعنى المجرد لإدراكنا لأنفسنا في ضوء علاقاتنا بالآخرين. وعلى هذا فإن مفهوم الذات هو النواة التي تقوم عليها الشخصية كوحدة مركبة دينامية.

ويعتبر المنظور الظاهري «الفينومينولوجي» في دراسة الشخصية من أبرز المعالم المميزة لما حققته الدراسات النفسية الحديثة والمعاصرة من إسهامات في الكشف عن حقيقة الشخصية الإنسانية. فالنظريات الظاهرية Phenomenological - Theories تنطلق من تصور مؤداه أننا لا نستطيع فهم السلوك الإنساني والتنبؤ به بدون معرفتنا لإدراكات الشخص لبيئته ولنفسه كما يراها في علاقتـه بالبيئـة، ولذلـك تسمى هذه بـالنظريـات الظاهرية بسبب هذا الدور الرئيسي الذي تعطيه للإدراكات والمعارف والمشاعر في فهم كنه الشخصية، وذلك يعني أن هذه النظريات تهتم أساساً بالخبرة الذاتية للفرد، وبنظرته الشخصية للعالم ولنفسه وبمفاهيمه الخاصة (٣٢: ٢٣٩ ـ ٢٤٠).

ويتكون مفهوم الذات من تجارب الفرد واحتكاكه بالواقع من ناحية كمـا يتكون كنتيجة للعلاقة والأحكام والتقديرات التي يتلقـاها الفـرد من الأفراد المحيـطين به في مراحل التربية والتعليم وخاصة من ذوي الأهمية الانفعالية في حياته. وفي ضوء هـذا المعنى نستطيع القول أن الذات هي نتاج عمليات التفاعل الاجتماعي، بمعنى أن الذات لا تظهر إلا عندما يكون الشخص اجتماعياً. ومن ثم «فإن مفهوم الذات لا ينمو إلا في إطار العلاقات الاجتماعية. وإذا ما اضطربت هذه العلاقات فإن الفرد لا يستطيع أن يكون مفهوماً سوياً عن ذاته». (٥٦: ٢٣٨).

وعلى هذا الأساس فإن مفهوم الـذات محمل بـدرجة كبيـرة بعضويـة الفرد في الجماعة. وخلال مراحل النمو المختلفة يتكون ويتبلور مفهوم الذات عن طريق خبرات الفرد وتجاربه ونمط العلاقات التي بينه وبين المحيطين به، وهـذا يعني أن الشخص الناضج يكون مفهومه عن ذاته في ضوء علاقاته بالآخرين وفي إطار تقديره لهذه الذات على نحو متوازن. هذا من ناحيـة، ومن ناحيـة أخرى ولكي يحـدث الإدراك السليم للذات، ألا تكون هناك هوة بين إمكانات الفرد الفعلية وفكرة الإنسان عن ذاته، كمـا ينبغي أن يحدث الاتساق السليم بين إدراك الفرد لنفسه وإدراك الآخرين له أو لذاته، وكلما حدث الاتساق أدى ذلك إلى تكوين مفهوم سليم عن الذات. فالشخص الناضج تكون اهتماماته الذاتية متسقة مع الاهتمامات الاجتماعية. وفضلاً عن ذلك فإن مفهوم الذات يلعب دوراً هاماً في توافق الفرد وصحته النفسية، كما أنه يعتبر محوراً أساسياً للتوجيه والإرشاد النفسي.

إن فهم الفرد لذاته يمثل بذلك محوراً ومقوماً هاماً من مقومات السواء النفسي، فمن خلال الفهم نتمكن من أن تكون لدينا بصيرة أفضل بأفكارنا وأفعالنا ومشاعـرنا، وكذلك بأفكار وأفعال ومشاعر الآخرين، وبه أيضاً نكون أكثر واقعيـة مع أنفسنـا ومع الآخرين، وأكثر إدراكاً لأسباب السلوك ومحركاتـه وموجهـاته، وأكثـر قدرة على حـل مشكلاتنا.

وقـد درس بعض الباحثين العـلاقة بين فهم الفـرد لنفسه ولبيئتـه، ووجـدوا أن الأشخاص الذين يميلون إلى أن يكونوا في «موقف دفاعي» ـ وهـو من علامـات سوء التوافق ـ يكونوا أقل دقة وأكثر خطأ في رؤيتهم لأنفسهم وللآخرين، وأقل تـوافقاً مـع أنفسهم ومع الآخرين. والعكس صحيح بالنسبة للأشخاص «الأقل دفاعية»، فهم أكثر إدراكاً لأنفسهم وللآخـرين، وأفضل تـوافقاً مـع أنفسهم ومع الآخـرين (٧٨: ٥٠٨ ـ ٥١٢).

وقد اتجه الباحث إلى مثل هذه الدراسة التي تهتم بطلاب الجامعة (من الجنسين) من خريجي المدارس الثانوية الرسمية ونظرائهم من المدارس الأجنبية، لمعرفة الفروق بينهم في النواحي التي تتصدى هذه الدراسة لدراستهـا، ولمعرفـة العلاقـة بين مفهوم الذات لدى هؤلاء الطلاب وبين اتجاهاتهم نحو بعض الموضوعات ذات الأهمية الخاصة في حياتهم، نظراً لأن هذه الدراسة ـ في حدود علم الباحث ـ تعتبر أول دراسة من نوعها

تتصدى لهذه المشكلة. وفي بلد نام كجمهورية مصر العربية، يجب أن تتجه الجهود إلى كافة قطاعات المجتمع. فهؤلاء الطلاب اليوم، هم قادة المستقبل، لذا وجب الاهتمام بهم لنضمن حسن قيامهم بالأدوار الاجتماعية التي تناط بهم كمواطنين. هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى فإن طبيعة هذه الفترة من حياة هؤلاء الطلاب، وما يحدث فيها من تغيرات، وما يقع عليهم من ضغوط اجتماعية متعددة ـ تؤدي إلى أن يصبح مفهوم الذات أكثر تأثيراً في اتجاهاتهم.

ويأمل الباحث أن تشكل هذه الدراسة أهمية خاصة بالنسبة للبرامج التربوية والنفسية، والتي عليها مسؤولية تكوين الاتجاهات السليمة وتحقيق التوافق لدى هؤلاء الطلاب ونمو ذواتهم.

ويمكن تحديد مشكلة البحث الحالي في محاولة الوصول في هذه الدراسة إلى إجابات عن بعض التساؤلات الآتية:

١ ـ هل هناك فروق في مفهوم الذات ـ كما يقيسه المقياس المستخدم في الدراسة ـ بين طلاب الجامعة (من الجنسين) من خريجي المدارس الثانوية الرسمية وبين نظرائهم من خريجي المدارس الأجنبية؟.

٢ ـ هل هناك علاقة بين مفهوم الذات لدى مجموعات البحث وبين اتجاهاتهم نحو: التخصص الدراسي والمهنة والزواج؟.

٣ ـ هل هناك فروق في هذه الاتجاهات بين مجموعات البحث؟.

هدف الدراسة الحالية: ـ

يهدف هذا البحث إلى معرفة الفروق في مفهوم الذات بين طلاب الجامعة «من الجنسين» من خريجي المدارس الثانوية الرسمية وبين نظرائهم من خريجي المدارس الأجنبية، وكذلك علاقة مفهوم الذات لدى هؤلاء الطلاب باتجاهاتهم نحو التخصص الدراسي والمهنة والزواج، وأيضاً الفروق بينهم في هذه الاتجاهات.

وتعتبر مشكلة اختيار نوع الدراسة والمهنة في قمة المشاكل التي تواجه نسبة عالية من الطلاب لا سيما في مرحلة الدراسة الجامعية. وقد أجريت عدة دراسات كان هدفها معرفة المشاكل التي يواجهها الطلبة في المدارس الثانوية، وأظهرت معظم هذه البحوث

والدراسات ان مشكلة اختيار نوع الدراسة والمهنة تعد في قمة المشكلات التي تعترض طلبة التعليم الثانوي.

فقد قام «موني Mooney» بإجراء بحث لمعرفة المشاكل التي يواجهها طلاب المدارس الثانوية وأسفرت نتائج هذه الدراسة عن أن مشكلة اختيار نوع الدراسة والمهنة في مقدمة المشكلات التي تواجه نسبة ٩٠٪ من عينة طلاب بحثه (٤٨ : ص ٤٤).

كما أسفرت نتائج «استفتاء مشاكل الشباب» في البحث الذي أجراه الدكتور أحمد زكي صالح عام ١٩٥٩، على عينة من طلاب وطالبات المدارس الثانوية عن أن نسبة عالية منهم لا يعلمون شيئاً عن ميولهم المهنية، وعن أن اختيار نوع الدراسة والمهنة في قمة المشاكل التي تواجههم (٧ : ٢٢٩).

ويلاحظ على أكثر الدارسين الحاصلين على شهادة الثانوية العامة أنهم يتقدمون إلى مختلف الجامعات والكليات في مجال التعليم العالي لا بدافع الميل والاختيار ولكن تحت تأثير مجموع الدرجات التي حصلوا عليها في امتحان الثانوية العامة. وقد قامت السلطات التعليمية بإنشاء مكتب التنسيق الذي لا يقوم في الواقع بمهمة التنسيق بين الجامعات والكليات والمعاهد ولكن يقوم بفرز الأفراد. وقد شكلت هذه الظاهرة خطراً كبيراً في الآونة الأخيرة، إذ أن الاختيار الحقيقي لهذه الكليات والمعاهد أصبح محصوراً في نسبة ضئيلة من الدارسين الذين تميزوا بمجاميع عالية للغاية (٧٣ : ص ٣).

وقد قامت سعاد بدير عام ١٩٦٦ (٣٥ : رسالة ماجستير) بدراسة بعنوان «تقويم النظام الحالي للقبول بالجامعات». وأجريت هذه الدراسة على عينة من طلاب وطالبات كليات الهندسة والعلوم والآداب والتجارة والحقوق. وقد تعرضت الباحثة لمعرفة أسباب التحاق الطلبة بالجامعات والكليات المختلفة في جمهورية مصر العربية، وقامت بترتيب الأسباب للاستفتاء عليها وكان من بين هذه الأسباب عبارة (تحقيقاً لميول الطالب ورغباته)، وأيضاً نوع الكليات التي كان يرغبها ويتمناها الطالب. وأسفرت نتائج تلك الدراسة عن أن نسبة عالية من الطلاب الموجودين في الكليات المذكورة لم يلتحقوا بهذه الكليات تبعاً لرغبتهم. وأوصت الباحثة بأنه لكي يوجه الطلاب توجيهاً سليماً نحو دراساتهم المهنية لا بد من أن يؤخذ في الاعتبار بعض جوانب الشخصية التي لها أكبر الأثر في استمرارهم في الدراسة والنجاح فيها.

وليس من شك في أن اختيار نوع الدراسة والمهنة على أساس سليم يساعد الفرد على أن يحقق نجاحاً لنفسه وللمجتمع الذي يعيش فيه، كما أن سوء اختيار نوع الدراسة يصيب المجتمع بخسائر تتمثل في انخفاض نسبة النجاح في الامتحانات رغم ما يكلفه الفرد للدولة من جهد ومال. هذا فضلاً عن الجهد الضائع الذي يبذله الفرد في متابعة دراسات لا يميل إليها.

ويعتبر الميل باعثاً للفرد على بذل الجهد حيث أن الميل يزود الفرد بدافع قوي لمتابعة النشاطات المهنية المختلفة وذلك يستدعي وضع الشخص المناسب في المكان وفي العمل المناسب مما يساعده على تفهم حقيقة نفسه والوصول بها إلى درجة من النمو تدفعه إلى بذل أقصى جهد ممكن يمكنه من استغلال جميع قدراته وإمكانياته في العمل الذي يصبح ممتعاً بالنسبة له فيضاعف من إنتاجه (٧٣: ص ٤).

ويلاحظ في السنوات الأخيرة أن نسبة عدد الطلبة الحاصلين على الشهادة الثانوية العامة في زيادة مستمرة، ويقابل هذا زيادة في عدد الجامعات والكليات والمعاهد العليا التي تضم دراسات تخصصية متنوعة تنتهي إلى مهن مختلفة. وحيث أننا نسعى في هذه الآونة في مجتمعنا المصري إلى اللحاق بركب التطور والحضارة ومواجهة الانفتاح الكبير في جميع الميادين الإنتاجية والصناعية، لا بد لنا من رسم سياسة واضحة في الميدان الإنتاجي. وعلى ذلك لا بد لنا من توجيه طالب الثانوية العامة إلى الدراسة العالية والمهنة ليس فقط على أساس الجانب التحصيلي ولكن أيضاً على أساس اختياره المهني الذي يتفق مع ميوله المهنية ومفهومه عن ذاته. «حيث تتكون الذات من مجموع إدراكات الفرد لنفسه وتقويمه لها، وهي بهذا تتضمن خبرات إدراكية وانفعالية تتركز حول الفرد على اعتبار أنه مصدر للخبرة وللسلوك وللوظائف، ومعنى هذا أن الذات في إيجاز هي نظرة الفرد إلى نفسه باعتبار أنه مصدر الفعل (١١٧ : ٥٦).

وحينما تكون توقعات الشخص للإنجاز واقعية، يكون أداؤه متفقاً في توقعاته، وتكون توقعاته أكثر قابلية للتحقيق والتطبيق. وهذا بدوره يسهم في رضاء الفرد عن نفسه، وهو شرط ضروري لتقبل الذات. وتميل التوقعات إلى أن تكون واقعية حينما يحددها الشخص نفسه دون أن يكون خاضعاً إلى حد كبير لتأثير الآخرين، وحينما يكون لديه فهم كاف لذاته يمكنه من التعرف على حدوده وإمكاناته. فقد تكون أهداف الشخص واقعية، ولكنه قد تنقصه المعرفة أو المهارات اللازمة لتحقيق هذه الأهداف.

وينتج عن هذا الموقف «إحباطات» تهدد سلامة الشخصية. وهذا يستلزم تضييق الفجوة بين ذاته الواقعية وذاته المثالية، ومن ثم يكون الشخص أكثر تقبلاً لذاته (٤٢ : ص ٨٣)

أهمية الدراسة الحالية : ـ

يعتبر مفهوم الذات الإيجابي من العوامل الأساسية للحياة الناجحة، ولتحقيق التوافق السليم للفرد، فمفهوم الفرد عن ذاته يحدد ـ بدرجة كبيرة ـ سلوكه واتجاهاته ومحور تفكيره ودافعيته، وكذلك إدراكه لنفسه (لذاته)، وإدراك الآخرين له في مواقف الحياة المتعددة. ومن الأمور المسلم بها الآن في علم النفس أن مفهوم الذات ليس تكويناً وراثياً أو فطرياً، وإنما هو أمر متعلم، يعتمد على خبرات الفرد وعلاقاته مع البيئة الاجتماعية التي يتعامل معها. فمفهوم الذات محصلة للخبرات كما يدركها الفرد في الواقع، ومن وجهة نظره. وعلى ذلك فإن هذا المفهوم يتمايز من خلال المجال الإدراكي الناشيء عن تعامل الفرد مع البيئة التي يعيش فيها (٦٣: ص ١١٣).

ولهذا، فإن الباحث يعتقد أن مفهوم الذات يعتبر متغيراً مناسباً لدراسته لدى طلاب الجامعة «من الجنسين» من خريجي المدارس الثانوية الرسمية، وقرنائهم من المدارس الأجنبية، خاصة وأن العوامل التي تحكم مجتمع كلاً منهما تختلف بينهما.

فمثل هذه الدراسة يمكن أن تعطينا صورة أكثر وضوحاً عن الفروق في مفهوم الذات وعلاقة هذا المفهوم باتجاهات هؤلاء الطلاب نحو التخصص الدراسي والمهنة والزواج.

فقد كشفت الدراسة التي قام بها «كوك Cook»، عن أن مفهوم الذات يتأثر طبقاً لنوعية المجتمعات التي يشب فيها الأفراد، وتبعاً لمستواها الاجتماعي والاقتصادي (٨٠: ١٦١٥ ـ ١٦١٦).

أضف إلى هذا أن الشاب اليوم يلتحق بالكلية التي يقوم بالدراسة فيها لا عن اختيار شخصي بل عن إجبار اجتماعي. والأصل في الدراسة أن تقوم على الاختيار الشخصي والتذوق الفردي لما يقوم الإنسان بدراسته فالعلم في أصله عشق للطبيعة أو للقيم ولكنه استحال إلى ضغط اجتماعي بغير هدف واضح من جانب الشاب. وما يقال عن الدراسة ينسحب أيضاً على المهنة التي سوف يعمل بها الشاب في المستقبل بعد تخرجه من الجامعة، ويتبع هذا كله اتجاهه نحو موضوع الزواج وشتى مظاهر العلاقات بين

الجنسين، وحيث يجد الشاب أنه قد صار زميلاً للشابة في نفس الكلية بل وفي نفس القسم الذي يدرج اسمه فيه. ولا شك أيضاً أن كل شاب قد رسم لنفسه فلسفة سوف يعمل إلى اتباعها بإزاء هذا الوضع الاجتماعي الجديد. فهناك من الشبان من يرسم لنفسه سياسة متزمتة تقضي بعدم مخالطة الزميلات على الإطلاق، بينما نجد من جهة أخرى شباناً وشابات آخرين قاموا برسم سياسة تساهلية بإزاء الجنس المقابل. وهناك بلا شك أطياف كثيرة بين هذين الطرفين المتباعدين: طرف المتزمتين الذين يرفضون الاختلاط وطرف المتساهلين الذين يأخذون أنفسهم بالاختلاط إلى أبعد حد ممكن ويرون فيه شيئاً طبيعياً.

وتتضح أزمة الشباب الجامعي في أن الاختيار لا يتم عن وعي وإدراك، بل يتم في الغالب نتيجة التقليد والانخراط في تيار جارف يدفع بهم في منحى ما، ولكأن الجماعة تسوق الشباب الحديث بحيث لا تكاد تجد للاختيار الفردي المنبثق عن دخيلة الشخصية أي أثر أو أية فاعلية. فحاضر الطالب الجامعي ومستقبله هما نتيجة لضغط اجتماعي حيث اتخذ الشاب الموقف السلبي البحت.

وتكمن أهمية البحث الحالي في أهمية الجانب الذي يتصدى لدراسته إذا أنه محاولة لدراسة بعض اتجاهات الشباب في علاقتها بمفهوم الذات لديهم. ويعتبر هذا الجانب ذا أهمية كبيرة من الناحيتين النظرية والتطبيقية: ـ

أولاً: الناحية النظرية: ـ

لاحظ الباحث من خلال استعراضه للدراسات التي أجريت في مجال الاتجاهات ـ وهي كثيرة ومتنوعة ـ أن هذه الدراسات قد أغفلت تماماً أهمية الدور الذي يمكن أن يقوم به مفهوم الذات بجوانبه المتعددة في تحديد اتجاهات الفرد، ذلك على الرغم من تعدد الآراء النظرية التي تشير إلى إمكانية وجود علاقة بين هذين المتغيرين: مفهوم الذات من ناحية، والاتجاهات من ناحية أخرى.

فقد أشار «ويليام جيمس W. James» (١٩١٠) ـ وهو من أوائل العلماء الذين اهتموا بالبحث في الذات ـ إلى العلاقة بين هذين المتغيرين عندما أوضح أن «السعي والكفاح في سبيل تحقيق أهداف معينة، يعتبر من بين الوظائف الهامة للذات». ويتفق «البورت Allport» (١٩٤٣) مع «جيمس» من حيث أن «السعي والمثابرة في سبيل تحقيق

أهداف معينة، يمثل أحد الوظائف الهامة للذات». ويرى «البورت» أن النجاح في هذا الصدد يعتبر شرطاً ضرورياً لإحساس الفرد بقيمته الذاتية، وتقديره لذاته واحترامه لها (٣: ص ٥).

ولا يتيسر للفرد أن يحقق ذاته ما لم يكن قادراً على أن يميز طرائق السلوك التي تؤدي به إلى التقدم من تلك التي تؤدي به إلى النكوص، بمعنى أن أحسن موقع ممكن لفهم السلوك هو من خلال الإطار المرجعي الداخلي للفرد نفسه. وتبرز هذه القضية إيمان «روجرز C. Rogers» بتقارير الفرد عن نفسه كمصدر ممتاز للبيانات النفسية. فإن محاولة فهم الفرد على أساس من إطار مرجعي خارجي، أي باستخدام استنتاجات قائمة على نتائج الاختبارات، أو الملاحظات أو السلوك التعبيري للفرد، وأفعاله تعد قاصرة إذا قورنت بتناول الفرد من خلال إطاره المرجعي الداخلي الخاص كما يفصح عنه في اتجاهاته ومشاعره (٥٥: ص ٦١٧).

وينمو الفرد وتنمو طاقاته العقلية ويتسع نطاق علاقاته الاجتماعية ويكتسب اتجاهات اجتماعية جديدة، وقد يعدل في بعض اتجاهاته القديمة، وقد يتخلص من بعض اتجاهاته السابقة وكل ذلك متوقف ـ إلى حد كبير ـ على مدى ما توفره هذه الاتجاهات من فرص لإشباع حاجاته النفسية الأساسية من حاجة إلى الأمن، إلى حاجة إلى الحب، إلى حاجة إلى الانتماء وتقدير الذات (٨: ص ١٢٥).

يتضح مما تقدم أن الفرد يقوم بعملية تقويم لذاته Self - Evaluation وفي نفس الوقت فإنه يقوم بعملية تقويم للآخر ـ للناس والأشياء من حوله ـ ثم يضع لنفسه ـ في ضوء هذه العمليات ـ أهدافاً معينة، وهو يسعى جاهداً في سبيل تحقيق هذه الأهداف. ويتعذر تصور إمكانية إتمام هذه العمليات من جانب الفرد، في معزل عن مفهوم ذلك الفرد عن ذاته. إذ أن هذا المفهوم يمكن أن يلعب دوراً يتعذر إنكاره أو تجاهله فيما يتعلق بعملية وضع الفرد لأهدافه أي اتجاهاته في الحياة. وبناء على ذلك فإنه يمكن افتراض وجود علاقة ما بين مفهوم الذات لدى الفرد واتجاهاته.

ورغم كل ما تقدم، فإن الدراسات التي أجريت في مجال الاتجاهات ـ في حدود علم الباحث ـ لم تتعرض للدور الذي يمكن أن يقوم به مفهوم الذات بأبعاده المختلفة فيما يتعلق بما يضعه الفرد لنفسه من أهداف وما يحدده لها من اتجاهات.

ثانياً : الناحية التطبيقية : -

أما عن أهمية البحث الحالي من الناحية التطبيقية، فهي تكمن في أهمية الدور الذي يمكن أن يقوم به مفهوم الذات، فيما يتعلق باتجاهات الفرد وأهدافه في الحياة - من ناحية، وحيوية الدور الذي يقوم به مفهوم الذات في توافق الفرد مع هذه الاتجاهات أو تغييرها أو تعديلها من ناحية أخرى، حيث تعكس تفضيلات الشخص اهتماماته ذات الطبيعة التخصصية أو المهنية أو الشخصية بما يتفق ومفهومه عن ذاته. «ومن المهم معرفة مدى ارتباط القيم وما يتصل بها من اتجاهات بمفهوم الذات إذا أردنا أن نغير اتجاهاً معيناً لدى الفرد» (١٧ : ص ٥٢٣).

ويرى «روجرز» - ١٩٥١ -، أن مفهوم الذات مع أنه ثابت إلى حد كبير، إلا أن ذلك المفهوم يمكن تعديله وتغييره تحت ظروف العلاج الممركز حول العميل - Client Centered Theraphy، الذي يؤمن بأن أحسن طريقة لإحداث التغير في السلوك تكون عن طريق إحداث تغير ما في مفهوم الذات (٢٣ : ص ٧٢).

وتوفر الدراسة الحالية بعضاً من المعلومات عن بعض الجوانب النفسية ذات العلاقة باتجاهات طلاب الجامعة، لا سيما وأن المجتمع المصري يواجه تغيرات سريعة وهامة في الوقت الحاضر في مختلف الميادين الثقافية والاقتصادية والاجتماعية، وهذه التغيرات الجوهرية انعكست في ميدان التعليم وكان لا بد للتعليم أن يلتفت إليها كي يلائم مناهجه وأساليب تدريسه وأهدافه التربوية بالقدر الذي يخدم هذا التغير. ولقد ترتب على انتشار التعليم والانفجار الثقافي في كل الميادين أن ظهرت التخصصات المختلفة التي تحتم على التربية أن تعدّ لها الأفراد القادرين على العمل في هذه التخصصات بكفاءة وأن توجههم توجيهاً مهنياً ملائماً. لكننا بالرغم من ذلك نرى أن توزيع الأفراد على الميادين المختلفة يستند إلى أمور عشوائية ينقصها الضبط العلمي. فمعيار التحصيل الدراسي مثلاً لم يزل هو هو لم يتغير منذ أكثر من نصف قرن لاختيار الأفراد للدراسة أو انتقائهم للعمل، ومن هنا يتجه الطلاب نحو الكتب الدراسية يستظهرونها ليحصلوا على تقديرات عالية تعينهم على الالتحاق بالجامعات أو بالأعمال التي تدر دخلاً يحقق مجالاً أفضل من العيش. غير أن أساس هذا الاختيار لم يكن مبنياً على دوافع صادقة وحقيقية للعمل في هذه الميادين.

لذلك، فإن المعلومات التي يرجو الباحث أن توفرها الدراسة الحالية لا غنى عنها

إذا كـان هدف المهتمين بـرعايـة الشباب وتـوجيهه ـ هـو تمكينه من الحيـاة المشبعـة المتوافقة. . . هذه الحياة التي يستطيع فيها الفرد أن يحقق ذاته بتحقيق ما لديه من قدرات ومهارات وإمكانات خلاقة، بحيث يتمكن في النهاية من القيام بدوره على نحو أكثر فعالية.

حدود الدراسة: ـ

تحدد هذه الدراسة بالعينة المستخدمة في هذا البحث وهي من طلاب الجامعة «من الجنسين» من خريجي المدارس الثانوية الرسمية والأجنبية، المقيدون بالسنـوات الأولى بالكليات العلمية (العملية): الطب البشري والصيدلة وطب الأسنان والهندسة، والمقيدون بالسنة الثانية بالكليات الأدبية (النظرية): التجـارة والآداب والتربيـة، ممن تتراوح أعمارهم ما بين ١٨ ـ ٢٠ سنة. كما تحدد الدراسة أيضاً بالمتغيرات التي تقاس بالاختبارات والمقاييس المستخدمة في البحث (انظر الفصل الرابع).

وقد اختيرت هذه الكليات بالذات حتى تكون ممثلة للشعب الثلاث في المرحلة الثانوية العامة: (الأدبي والعلوم والرياضة)، وحتى تكون ممثلة للكليات العملية والنظرية في المرحلة الجامعية. هذا فضلاً عن أن هذه الكليات تعد كلاً منها لمهنة معينة.

وقد اختير الطلاب المقيدون بالسنوات الأولى أو الثانية بهذه الكليات بـالذات، حتى يتمكن الباحث من توحيد المدة التي قضاها الطالب أو الطالبة في مرحلة الدراسة بالجامعة لدى جميع أفراد عينة البحث، وعلى اعتبار أن هؤلاء الطلاب يمثلون شباباً حديثي العهد بالتعليم الجامعي، وما زالوا متأثرين بنوع التعليم الذي حصلوا عليه في المدارس الثانوية (رسمية / أجنبية)، ولم يتأثروا بعد بقوة بنوع الأفكار التي يمكن أن يغرسها فيهم التعليم الجامعي والجو الثقافي الذي يشعه. وبالإضافة إلى ذلك فإن طلاب السنة الأولى أو الثانية بهذه الكليات لا تزيد سنهم كثيراً عن التاسعة عشرة أو العشرين، وهم لم يتأثروا بنوع الإعداد المهني الذي تقدم به كلياتهم. هذا فضلاً عن أنهم ما زالت أمامهم سنوات طويلة للدراسة دون أن يشغل بالهم مشكلات الإقبال على عمـل أو الاستقلال الاقتصادي عن أسرهم.

تحديد المفاهيم والمصطلحات والتعريف الإجرائي للمتغيرات: ـ

في ضوء مناقشة الأطر النظرية السائدة وأساليب البحث المستخدمة في كل من

مجالات: «مفهوم الذات» و«الاتجاهات»، أمكن إبراز المفاهيم وتحديد المصطلحات والتعريفات الإجرائية للمتغيرات التي يتبناها هذا البحث على النحو التالي: ـ

أولاً ـ مفهوم الذات:

نظراً لأن الباحث سيستخدم اختبار مفهوم الذات للكبار الذي أعده محمد عماد الدين إسماعيل، فإنه سيتبنى تعريفه لهذا المفهوم.

ويعرف محمد عماد الدين إسماعيل «مفهوم الذات» على النحو التالي: «هو ذلك المفهوم الذي يكونه الفرد عن نفسه باعتباره كائناً بيولوجياً اجتماعياً. أي باعتباره مصدراً للتأثير والتأثر بالنسبة للآخر. أو بعبارة سلوكية، هو ذلك التنظيم الإدراكي الانفعالي الذي يتضمن استجابات الفرد نحو نفسه ككل، كما يظهر في التقدير اللفظي الذي يحمل صفة من الصفات على ضمير المتكلم» (٦٤: ص٣).

وقد أخذ الباحث بهذا التعريف حيث أنه يضع في الاعتبار الجوانب الأساسية في نظريات الذات. كما أنه يتضمن الأبعاد الرئيسية لهذا المفهوم كما تقاس بالمقاييس التالية:

١ ـ مقياس التباعد.
٢ ـ مقياس تقبل الذات.
٣ ـ مقياس تقبل الآخرين.

ثانياً ـ خريجي المدارس الثانوية الرسمية:

هم الطلاب المقيدون بكليات جامعة الإسكندرية، من خريجي المدارس الثانوية الرسمية (الحكومية) التي تقرر فيها مناهج دراسية موحدة بجميع مدارس جمهورية مصر العربية.

ثالثاً ـ خريجي المدارس الثانوية الأجنبية:

هم الطلاب المقيدون بكليات جامعة الإسكندرية، من خريجي مدارس اللغات الخاصة (بمصروفات). أي المدارس الأجنبية التي أنشأتها جاليات أجنبية فيما قبل، ولكنها حالياً تسير وفق المناهج الرسمية بمستوى رفيع في اللغات الأجنبية.

رابعاً ـ الاتجاه نحو التخصص الدراسي :

هو ميل ثابت ـ إلى حد ما ـ لدى الطلبة، يجعلهم يستجيبون نحو تخصصاتهم الدراسية إما بطريقة إيجابية أو بطريقة سلبية. ونستدل عليه من مجموع الاستجابات اللفظية للطلاب نحو مواد دراستهم، كما يقيسه مقياس الاتجاه نحو مواد الدراسة (من مقياس التوافق الدراسي لطلبة الجامعات) ـ الذي أعده محمود محمد الزيادي عام ١٩٦٤.

خامساً ـ الاتجاه نحو المهنة :

وهو اتجاه الطلاب نحو المهنة التي تعدهم لها كلياتهم، كما يظهر ذلك في التعبير اللفظي للطلاب. وهو ما يقيسه استفتاء الاتجاه نحو المهنة، الذي أعده الدكاترة: محمد سيف الدين فهمي وإبراهيم عصمت مطاوع وجابر عبد الحميد عام ١٩٧٠، واستخدموه في قياس اتجاهات طلاب وطالبات بعض الكليات الجامعية المتخصصة بجامعة أسيوط نحو المهنة (٦٢: ١١٧ ـ ١٢٠).

سادساً ـ الاتجاه نحو الزواج :

وهو محصلة استجابات الفرد نحو موضوع الزواج والعلاقات بين الجنسين، باعتباره موضوعاً ذي صبغة اجتماعية، وذلك من حيث تأييد الفرد لهذا الموضوع أو معارضته له. وهو ما يقيسه مقياس اتجاهات الراشدين نحو العلاقات بين الجنسين الذي أعده إبراهيم حافظ (١ : ٢٣٧ ـ ٢٧٦).

فروض البحث:

يفترض الباحث للدراسة الحالية الفروض التالية : ـ

أولاً ـ توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات مفهوم الذات ـ بمقاييسه الثلاثة : (مقياس التباعد ومقياس تقبل الذات ومقياس تقبل الآخرين) ـ بين طلاب الجامعة «من الجنسين» من خريجي المدارس الثانوية الرسمية وبين نظرائهم من خريجي المدارس الثانوية الأجنبية.

ثانياً ـ يوجد ارتباط دال إحصائياً بين درجات مفهوم الذات ـ بمقاييسه الثلاثة ـ وما يلي : ـ
(١) الاتجاه نحو الدراسة.

(٢) الرضا عن الدراسة .

(٣) الاتجاه نحو المهنة .

(٤) الاتجاه نحو الزواج والعلاقات بين الجنسين .

ثانياً ـ توجد فروق جوهرية بين مجموعات البحث في كل من : ـ

(١) الاتجاه نحو الدراسة .

(٢) الرضا عن الدراسة .

(٣) الاتجاه نحو المهنة .

(٤) الاتجاه نحو الزواج والعلاقات بين الجنسين .

الفصل الثاني

الإطار النظري للبحث

أولاً ـ مفهوم الذات

ثانياً ـ الاتجاهات

خلاصة وتعقيب

أولاً :

مفهوم الذات

- مقدمة
- نظرية الذات عند «كارل روجرز»
- نظرية الذات عند «سنيج وكومبز»
- مفهوم الذات : (تعريفه واختلاف الآراء حوله)
- مستويات مفهوم الذات :
  1 - مفهوم الذات العام
  2 - مفهوم الذات المكبوت
  3 - مفهوم الذات الخاص
- ثبات الذات وتغيرها
- قياس مفهوم الذات
- طرق دراسة الخبرة الذاتية
  1 - طريقة تقرير الذات
  2 - المقابلة
  3 - طريقة التمايز السيمانتي
- مفهوم الذات بالمعنى المستخدم في هذا البحث
- مفهوم الذات والدراسة الحالية

الإطار النظري للبحث

أولاً: مفهوم الذات: ـ

خلال التاريخ الطويل لتساؤل الإنسان حول أسباب سلوكه، أثيرت ونوقشت مراراً وتكراراً مسألة الوسيط النفسي الذي ينظم ويرشد ويضبط سلوك الإنسان. وربما كان أشهر المفاهيم ذيوعاً عن وجود كينونة Entity داخلية تصوغ مصير الإنسان هو مفهوم الروح ووفقاً لهذا المفهوم فإن الظواهر العقلية تعتبر مظاهر لجوهر معين يختلف كلية عن الجوهر المادي. والروح في نظر الفكر الديني خالدة وحرة وذات أصل إلهي. وبظهور علم النفس العلمي ظهرت النزعة إلى الرفض الحازم لفكرة الروح أو أي وسيط نفسي آخر كالعقل أو الأنا أو الإرادة أو الذات.

ولكن خلال السنين الأخيرة عاد الاهتمام بمفهوم الذات إلى البزوغ بين علماء النفس فمهد «ويليام جيمس» (١٩١٠)، الطريق للنظريات المعاصرة، والكثير مما يكتب اليوم عن الذات والأنا مستمد مباشرة من «جيمس». ويعرف «جيمس» الذات أو الأنا التجريبية Empirical - Self في أكثر معانيها عمومية بأنها المجموع الكلي لكل ما يستطيع الإنسان أن يدعى أنه له ـ جسده، سماته، قدراته، ممتلكاته، أسرته، أصدقاؤه وأعداؤه، مهنته وهواياته، والكثير غير ذلك. ويناقش «جيمس» الذات تحت ثلاثة عناوين: مكوناتها، مشاعر الذات، ونشاط البحث عن الذات وحفظ الذات.

ومكونات الذات هي: الذات المادية، الذات الاجتماعية، الذات الروحية والأنا الخالصة. وتتكون الذات المادية من ممتلكاته المادية، وتتكون الذات الاجتماعية من كيف ينظر زملاؤه إليه، وتتكون الذات الروحية من ملكاته النفسية ونزعاته وميوله.

ولكلمة الذات كما تستعمل في علم النفس معنيان متمايزان. فهي تعرف من ناحية باتجاهات الشخص ومشاعره عن نفسه، ومن ناحية أخرى تعتبر مجموعة من العمليات

السيكولوجية التي تحكم السلوك والتوافق. ويمكن أن نطلق على المعنى الأول، الذات كموضوع Self as object حيث أنه يعين اتجاهات الشخص ومشاعره ومدركاته وتقييمه لنفسه كموضوع. وبهذا المعنى تكون الذات فكرة الشخص عن نفسه. ويمكن أن نطلق على المعنى الثاني، الذات كعملية Self as Process فالذات هي فاعل بمعنى أنها تتكون من مجموعة نشيطة من العمليات كالتفكير والتذكر والإدراك (٥٥: ص ٦٠٠).

وهذا هو ما ذهب إليه «سميث» حيث أكد على أهمية التمييز بين نوعين مختلفين للذات: المعنى الأول، وهو الذات كفاعل للسلوك Doer of Behavior وهذا المعنى يشير إلى العمليات العديدة التي تؤلف شخصية الفرد. فالذات كفاعل هي مصطلح إجمالي لهذه العمليات. أما المعنى الثاني، فهو الذات كموضوع Self as Object ـ هذا المعنى يشير إلى مفاهيم الشخص واتجاهاته نحو نفسه. أي إلى مفهومه عن ذاته. ويرى «سميث Smith» أن هذين المعنيين للذات قد لقيا خلطاً في النظريات الظاهرية. ومن الخطأ ـ كما يقرر «سميث» ـ أن تعزى النظريات الظاهرية للذات كموضوع (وهو مفهوم الفرد عن نفسه) كل أنواع القوى العلية، مثل القدرة على تقييمها ووقايتها ككل وتغييرها لنفسها (١١٥: ٥١٦ ـ ٥٢٢).

وفي مطلع القرن العشرين اهتم «كارل يونج Jung» بسعي الشخص إلى تحقيق الذات وإلى التكامل، وبوجود عمليات خلاقة تتجاوز الغرائز الرئيسية في علم النفس الفرويدي (٣٢: ص ٢٤١).

ومن ثم فإن البحث في (الذات) يعتبر مفتاحاً رئيسياً لدراسة الشخصية يركز على الخبرات المدركة لدى الفرد في الوقت الحاضر، وعلى ذاته الظاهرية وعلى نمطه الفريد في المواءمة. وعلى ذلك فإن تحقيق الإنسان لذاته يتطلب أكثر من مجرد تحقيق الحاجات البيولوجية والغرائز الجنسية والعدوانية.

وتمثل الذات عند «آدلر Adler (١٩٣٥) تنظيماً يحدد للفرد شخصيته وفرديته، وهذا التنظيم يفسر خبرات الكائن العضوي ويعطيها معناها. وتسعى الذات في سبيل الخبرات التي تكفل للفرد أسلوبه المتميز في الحياة، وإذا لم توجد تلك الخبرات، فإنها تعمل على خلقها. ويرى «آدلر» أن الذات المبتكرة هي حجر الزاوية في بناء وتنظيم الشخصية، وهي تشغل مكاناً متوسطاً بين المثيرات التي يتعرض لها الفرد والاستجابات التي تصدر عنه بالنسبة لهذه المثيرات، وهي تتكون من صفات وقدرات موروثة،

بالإضافة إلى انطباعات بيئية مدركة. وتتكون من الجانبين معاً اللبنات الأولى التي يستخدمها الفرد بطريقته «الذاتية المبتكرة» في بناء وتشكيل اتجاهاته في الحياة. أي تحديد علاقته بالعالم الخارجي (٢: ص. ص ٥٢ ـ ٥٥).

ومن ثم فإن المجال الظاهري يمكن أن يكون شعورياً أو لاشعورياً، ويتوقف ذلك على ما إذا كانت الخبرات التي يتضمنها المجال يفصح عنها الفرد بالتعبير أم يحجم عن هذا التعبير (٧٠: ١١٦ ـ ١٢١).

وينظر «روجرز» إلى مفهوم الذات كمفهوم متطور عن تفاعل الكائن الحي مع البيئة ولذلك، يكتشف الفرد من هو خلال خبراته مع الأشياء والأشخاص. وقيم الأشخاص الآخرين يمكن أن يتمثلها الفرد في ذاته، أو تدركها ذاته بطريقة مضطربة. كما يذهب إلى أن الذات تبحث عن اتساق لها، فيتصرف الكائن الحي بطرق متسقة أو ثابتة مع مفهوم الذات. وتمثل الخبرات غير المتسقة مع مفهوم الذات تهديدات له وقد تؤدي إلى الاضطراب الانفعالي للفرد.

وهذا يعني أن النظرية الظاهرية لـ «روجرز» في الشخصية تؤكد على الواقع الذي يخبره الشخص بطريقة فريدة، ويعتبر السلوك نتيجة للأحداث الإدراكية المباشرة كما يخبرها الشخص بالفعل، وإذا كان أي شخص آخر لا يستطيع أن يتوصل بدقة إلى «الإطار المرجعي الداخلي» للشخص فإن ذاته هو الذي في مقدوره أن يكون على وعي بحقيقة نفسه، فكل إنسان في الحقيقة أعظم خبير في العالم بالنسبة لنفسه، ولديه أفضل المعلومات عن نفسه.

ويقرر «روجرز»: «إن كل فرد يعيش في عالم متغير من الخبرة المستمرة التي يكون هو محورها. . ويستجيب للمجال كما يخبره ويدركه. وهذا المجال الإدراكي هو ـ بالنسبة للفرد ـ حقيقة». ويقول آخر، فإن الفرد يستجيب ليس للبيئة الموضوعية ولكن للبيئة كما يدركها أو يفهمها. وتحدد الحقيقة الذاتية أكثر من الموضوعية الكيفية التي يتصرف بها الفرد، وهو في كل تصرفاته يحاول أن يختبر هذه الحقيقة التي تزوده بمعرفة عن العالم يمكنه الاعتماد عليها، ومن ثم يستطيع أن يتصرف بطريقة أكثر ملاءمة.

يقول روجرز: «إن السلوك أساساً هو تلك المحاولة الموجهة نحو الهدف لدى الكائن الحي لإشباع حاجاته كما يخبرها، وفي المجال كما يخبره» (١٠٩: ص ٤٩١).

فاهتمام «روجرز» أذن متمركز على إدراكات الشخص من حيث أنها المحددات لأفعاله فالكيفية التي يرى بها الشخص الأحداث ويفسرها، هي التي تحدد أيضاً الكيفية التي بها يستجيب لهذه الأحداث. وبصفة عامة فإن «روجرز» ينظر إلى التعلم والنمو في ضوء التنظيم للمجال الإدراكي. ومفهوم الذات ـ كجزء من المجال الظاهري ـ هو الصورة المنظمة للذات من حيث علاقتها بالبيئة. وما يعيه الفرد عن ذاته، إنما يمثل الشكل(ويكون شعورياً بدرجة واضحة)، أما النواحي اللاشعورية فتمثل الأرضية.

وبالإضافة إلى ذلك، فإن مفهوم الذات يتضمن قيماً عن الذات، تكون إيجابية أو سلبية، وعلاقتها بالعالم، ليس فقط من حيث وجودها الآن، ولكن أيضاً من حيث وجودها في الماضي والمستقبل. وتتم التغيرات في مفهوم الذات من خلال إعادة تنظيم هذه الصورة التي يدركها الفرد عن ذاته. ويدرك الفرد أي خبرة متسقة مع مفهوم الذات على أنها عامل مهدد لكيانه، ولذلك تتكون الدفاعات التي تنكر هذه الخبرات على الشعور وتصبح صورة الذات أقل انسجاماً مع الحقيقة المتعلقة بوجود حاجات عضوية لدى الفرد. ونتيجة لذلك يقع الفرد في صراع ويصبح أقل تكيفاً، ومن هنا يكون من وظائف العلاج أن يسمح للفرد بأن يدرك ويتقبل في مفهومه عن ذاته الكثير عن خبراته العضوية المصطرعة مع مفهوم الذات، بما يسمح بالنمو الإيجابي للفرد.

ومن ثم يؤيد «روجرز» مثل معظم الفينومينولوجيين، الموقف الذي يرفض الأخذ بمكونات دافعية معينة، ويري الكائن الحي الإنساني على أنه ينشط وظيفياً ككل منظم فثمة مصدر رئيسي واحد للطاقة في الكائن الحي، هذا المصدر وظيفة للكائن الحي الكلي وليس لجانب منه، وربما يمكن تصوره على نحو أفضل على أنه ميل نحو تحقيق الذات، ونحو المحافظة على الكائن الحي وتقدمه (١١١ : ص ٦).

يتضح مما تقدم أن مفهوم الفرد عن ذاته ينمو نتيجة نفاعله مع البيئة وخاصة البيئة الاجتماعية، وتبعاً لآراء «روجرز» فإن ذلك المفهوم يعتبر المسؤول عن سلوك الفرد الذي يكون في نشاط دائم من أجل تحقيق أهدافه في الحياة الواقعية. والذات كجزء من كيان الفرد تعمل على تحقيق نفسها من خلال ذلك النشاط. وعلى ذلك فإن الخبرات التي تتفق وتتطابق مع مفهوم الذات ومع المعايير الاجتماعية تؤدي إلى الراحة والتخلص من التوتر كما تؤدي إلى التوافق النفسي، أما تلك التي لا تتفق مع الذات ومع مفهوم الذات أو تتعارض مع المعايير الاجتماعية، تدرك على أنها تهديد، وعندما تدرك الخبرة بهذا

الشكل تؤدي إلى إحباط مركز الذات وإلى التوتر والقلق وسوء التوافق النفسي.

وتتشابه وجهات نظر «البورت» مع نظرية «جولد شتين Goldstein» إذ يؤكد الأخير على أن الكائن الحي كل متكامل يسعى إلى تحقيق ذاته في كل مستويات وجوده (٣٢: ص ٢٤١).

وتعتبر نظرية «روجرز» عن الذات - ١٩٥١ - ١٩٦١ - من أهم النظريات المعاصرة إذ يمثل مفهوم الذات جانباً أساسياً فيها بتحديده على أنه تنظيم عقلي معرفي منظم ومرن ولكنه متماسك - من المدركات والمفاهيم التي تتعلق بالسمات والعلاقات الخاصة بالفرد، بالإضافة إلى القيم التي تصاحب هذه المفاهيم وتلازمها - أي ترتبط بها (١١٠ - ص ٤٩٨).

نظرية الذات عند «كارل روجرز» :C. Rogers's Self Theory

الذات مفهوم رئيسي في نظرية «روجرز» في الشخصية. ومفهوم الذات هو جشطلت تصوري، متسق، منظم، يتألف من إدراكات خصائص الـ «أنا» بمعنى I or Me وإدراكات علاقات الأنا بالآخرين وبجوانب الحياة المختلفة وفي ارتباطها بالقيم المتعلقة بهذه الإدراكات. وكنتيجة لهذا التفاعل مع البيئة، يصير ذلك الجانب الإدراكي بالتدريج مميزاً داخل الذات. هذه الذات المدركة Perceived - Self (مفهوم الذات) تؤثر في الإدراك والسلوك. وتفسير الذات هو الذي يؤثر في كيفية إدراك الشخص لبقية عالمه. وتصير خبرات الذات مغلقة بالقيم، وهذه القيم هي نتيجة للخبرة المباشرة مع البيئة أو يتشربها الشخص من الآخرين (١١١: ص ٢٠٠).

ويعتبر «روجرز» الذات كجزء متميز من المجال الظاهري، تتكون من المدركات الشعورية والقيم المتعلقة به «أنا» ويتضمن مفهوم الذات الصورة الرئيسية المتعلقة بـ «من أكون أنا» كمدرس أو طالب أو موظف، أو كشخص له تاريخ معين ومجموعة من المطامح والأهداف. هذا ويستجيب الكائن الحي - ككل منظم - للمجال الظاهري من أجل إشباع حاجاته. ذلك أنه إذا كان هناك عدد من الحاجات المحددة، إلا أن هناك دافعاً واحداً أساسياً وهو تحقيق وتأكيد، أو الرفع من قيمة الذات. ويستطيع الفرد أيضاً أن يعبر عن خبراته شعورياً أما إذا أحجم عن التعبير والإفصاح عن هذه الخبرات فإنها تظل باقية في مكامن اللاشعور.

إذن فالميل الأصيل لدى الفرد هو أن يحقق ذاته، وفي هذا السياق يدخل في عملية تقييمية، فالخبرات التي يدركها على أنها باعثة على تقدمه، إنما يقيمها بشكل إيجابي (وبالتالي يقدم نحوها). أما الخبرات التي يدركها على أنها معوقة لتقدمه أو لبقائه فيقيمها سلبياً (وبالتالي يحجم عنها). ويمكن أن نطلق على هذه العملية اسم «الاستبصار الذاتي». وفي هذا المعنى، يقول حلمي المليجي: «إن الشخص الذي يتمتع بالاستبصار الذاتي، أي المعرفة الدقيقة الموضوعية بذاته، تغلب أيضاً الدقة في أحكامه على شخصيات الآخرين، وخاصة فيما يتعلق بالسمات المشتركة بينهما. وهنا، يؤدي عاملا الخبرة والتشابه دورهما مرة أخرى. وإذا كنا نعرف دوافعنا المعقدة، وعوامل سوء التوافق فينا، وفردية نموذج حياتنا، فإننا ـ بنوع من العكس ـ نكون أكثر إحساساً بالتعقيد في الآخرين، وبفردية الآخر التي يختلف نموذجها تماماً عنا» (٢٨ : ص ٣٤٢).

وقد أكد «روجرز» على مفهومي الذات المدركة Percevied Self Concept والذات المثالية Ideal Self - Concept، فمفهوم الفرد عن ذاته وإدراكه لها، يعتبر المركز الذي تدور من حوله كل خبرات الفرد، فهي جزء من المجال الظاهري الذي يتميز تدريجياً عن بقية المجال باعتبار أنه شعور الشخص بكيانه وبوجوده. فهو إذن يتكون من خبرات إدراكية وانفعالية تتمركز حول الذات باعتبارها مصدراً للخبرة والسلوك. وقد عرف «روجرز» الذات المثالية بأنها مفهوم الفرد لذاته كما يود أن يكون عليه، وتكون عليه قيمه المثالية. وهذه القيم قد تمر بخبرات الفرد مباشرة أو قد يمتصها من قيم الآخرين. ويميل الفرد إلى تقبل تلك القيم التي تتفق مع مفهومه عن ذاته، أما تلك التي لا تتفق مع خبراته ولا تتطابق مع مفهومه عن ذاته، فإنها تدرك كمهددات.

وقد أبرز «روجرز» (١٠٩ : ٤٨١ ـ ٤٩١)، طبيعة هذه المفاهيم وعلاقاتها المتداخلة في سلسلة من تسع عشرة قضية، وتبعاً لذلك فإن الذات وهي المفهوم النواة في نظرية «روجرز» عن الشخصية، لها خصائص عديدة منها:

أ ـ أنها تنمو من تفاعل الكائن مع البيئة.

ب ـ أنها قد تمتص قيم الآخرين وتدركها بطريقة مشوهة.

جـ ـ تنزع الذات إلى الاتساق.

د ـ يسلك الكائن بأساليب تتسق مع الذات.

هـ ـ الخبرات التي لا تتسق مع الذات تدرك بوصفها تهديدات.

و ـ قد تتغير الذات نتيجة للنضج والتعلم.

ويرى «روجرز» أن الفرد عندما يسلك بطريقة تتفق مع مفهومه عن ذاته فإن النتيجة تكون توافق الفرد بينما إذا حدث العكس فالنتيجة هي سوء التوافق. ولذا فإنه اعتبر أن الطريقة المثالية لإحداث التغيير في السلوك، تستلزم أن يعدل الفرد من مفهومه عن ذاته. وهذا هو ما حاوله في العلاج المتمركز حول الذات أو العلاج المتمركز حول العميل ويؤكد أنه بوساطة هذا النوع من العلاج، يمكن أن يعدل الفرد فكرته عن ذاته، بحيث يصبح في الإمكان إدخال خبرات جديدة في التكوين الشخصي للفرد، بعد أن كان ينكر ذلك على نفسه. وبدخول هذه الخبرات ضمن تنظيم الذات. بطريقة شعورية، يزول الإحساس بالتناقض والتوتر، ويحدث التوافق. وطريقة «روجرز» في ذلك هي إيجاد ظروف العلاج غير الموجه Non Directive Approach، وهي العملية التي تتضمن تهيئة مناخ نفسي لا يشعر فيه الفرد بأي تهديدات للذات، ويصبح أكثر انفتاحاً على تجاربه وأقل مقاومة للمعالج، كما يكون أكثر واقعية وموضوعية لمواجهة مشكلات الحياة اليومية، ومن ثم يبدأ في التوافق وتصبح ذاته المثالية أكثر واقعية وتطابقاً مع ذاته المدركة، ويصبح سلوكه أكثر اجتماعية وتقبلاً من الآخرين، كما يصبح أكثر تقبلاً لنفسه وللآخرين، وأكثر قدرة على توجيه ذاته والثقة بها (٤٨) ص ١٠٧).

وهكذا أبرز «روجرز» نظامين في بناء الشخصية وهما: الذات (مفهوم الذات)، والكائن الحي، هذان النظامان قد يتداخلان أحدهما مع الآخر في تعارض أو انسجام حينما يتعارضان أو لا يتطابقان، تكون النتيجة هي سوء التوافق، لأن الذات في هذه الحالة تصير منظمة بطريقة جامدة، وتفقد اتصالها مع الخبرة الواقعية الحقيقية للكائن الحي، وتشحن بالتوترات. وإذا كان الإدراك عملية انتقائية، فإن المحك الأول في ذلك هو اتساق الخبرة مع مفهوم الذات، وبالتالي يعمل مفهوم الذات كإطار مرجعي لتقييم وضبط وتنظيم الخبرات الحقيقية للكائن الحي. ويعتقد «روجرز» أن الرفض اللاشعوري للخبرة التي لا تتفق مع مفهوم الذات هو ما حاول الفرويديون تفسيره بوساطة ميكانيزم الكبت. فالخبرات التي لا تتسق مع الذات قد يدركها الشخص كتهديدات، وبقدر ما يزداد التهديد، تصير بنية الذات أكثر جموداً ودفاعية للمحافظة على كيانها. وفي نفس الوقت، يصير مفهوم الذات أقل اتفاقاً وأقل انسجاماً مع الواقع الفعلي للكائن الحي، ويفقد اتصاله مع خبراته الواقعية. وكلما تطور الوعي بالذات كلما نمت الحاجة إلى

الاعتبار الإيجابي Positive regard، تلك الحاجة التي تدفع الشخص إلى الحصول على التقبل والحب من الأشخاص المهمين في حياته. والشخص لا يحتاج إلى الاعتبار الإيجابي من الآخرين فحسب ولكن أيضاً من ذاته. وتنمو هذه الحاجة إلى الاعتبار الإيجابي من خبرات الذات المرتبطة بإشباع هذه الحاجة أو بإحباطها. ويتحقق التوافق النفسي السليم إذا كان الشخص يلقى اعتباراً إيجابياً غير مشروط من الآخرين، وإذا كان هناك اتساق بين هذه الحاجة وتقييم الشخص لذاته يترتب على ذلك نمو اعتبار الذات. ويذكر «حلمي المليجي»، «أنه لكي يستطيع الفرد تقييم نفسه وقدراته ينبغي أن تتوفر له حرية لاختبار حدود إمكانياته خلال التجريب والنشاطات الاستطلاعية»(٢٨ : ص ٣٦٦).

وهكذا، فإن نظرية «روجرز» تعكس الكثير من الجوانب والنقاط الرئيسية المتعلقة بالاتجاه الظاهري في دراسة الشخصية. فهي تركز على الواقع كما يدركه الشخص وعلى خبراته الذاتية، وعلى سعيه إلى تحقيق الذات، كما تهتم نظرية «روجرز» بالذات كما يخبرها الشخص.

نظرية الذات عند «سنيج وكومبز» - Snygg & Combs'Self Theory

تتشابه نظريات الذات عند «كارل روجرز» و «سنيج وكومبز» بدرجة كبيرة. فقد استخدم «سنيج وكومبس» مصطلح المجال الظاهري - مثل روجرز - ليشير إلى البيئة السيكولوجية، ويؤكد أن كل سلوك - بدون استثناء - إنما يتحدد بالمجال الظاهري للكائن الحي موضوع السلوك (٧٠: ص ١١٩).

وينقسم المجال الظاهري عند «سنيج وكومبز» إلى قسمين فرعيين: الذات الظاهرية Phenomenal (والتي تتضمن كل الأجزاء في المجال الظاهري التي يخبرها الفرد كجزء أو خاصية لذاته)، ومفهوم الذات الذي يتكون من أجزاء للمجال الظاهري التي تتميز عن طريق الفرد كخصائص محددة وثابتة لذاته. وفي ضوء ذلك فإن المجال الظاهري هو الذي يحدد السلوك، ومن هذا المجال الظاهري تتحدد الذات الظاهرية، وفي النهاية يتميز مفهوم الذات على أنه الجانب الأكثر أهمية والأكثر تحديداً للمجال الظاهري وللذات الظاهرية في تحديد الكيفية التي يتصرف بها الفرد.

وفي هذه النقطة فإنه من الصعب أن نضع تحديداً فاصلاً بين كل من «روجرز» و «سنيج وكومبز» كعلماء تناولوا نظرية الذات فكل المفاهيم التي قالوا بها إنما تعمل

على إعادة تركيب المجال الظاهري للشخص من أجل فهم سلوكه والتنبؤ به.

ولكن «روجرز» يذهب إلى أن إعادة التركيب هذه تستند كلية على ما يكون الشخص قادراً على أن يقرره عن ذاته، وعن مشاعره، واتجاهاته، وميوله، وأهدافه في ظل الظرف الملائم للعلاج النفسي. ولذلك، فإن «روجرز» يستخدم الاستبطان كطريقة أولية.

وعلى النقيض من ذلك، فإن «سنيج وكومبز» لا يدخل العوامل الاستبطانية في المجال الظاهري، التي قد يلجأ إليها الشخص الملاحظ عن الشخص موضوع الملاحظة.

وثمة اختلاف آخر بين «روجرز» و «سنيج وكومبز»، فعلى الرغم من أن «روجرز» يؤكد المجال الظاهري ومفهوم الذات، إلا أن هذه التكوينات ليست هي فقط مصادر السلوك لأنه ناقش عوامل بيولوجية وحيوية قد لا تتدخل في مفهوم الذات، ومع ذلك تستطيع أن تضغط على السلوك وتوجهه. ولذلك فإن «روجرز» يذهب إلى أن هناك نظامان قد يقعان في صراع، وهما: الكائن الحي والذات. ومن ناحية أخرى يعتبر «سنيج وكومبز» السلوك كعلاقة مرتبطة ارتباطاً وثيقاً مع المجال الظاهري، وأن السلوك يتسبب كنتيجة لهذا العالم الخاص بالفرد.

مفهوم الذات: (تعريفاته واختلاف الآراء حوله):

يرى «محمد عماد الدين إسماعيل» (١٩٦١)، أن مفهوم الذات هو ذلك المفهوم الذي يكونه الفرد عن نفسه باعتباره كائناً بيولوجياً اجتماعياً أي باعتباره مصدراً للتأثير والتأثر بالنسبة للآخر ـ أو بعبارة سلوكية أخرى ـ هو ذلك التنظيم الإدراكي الانفعالي الذي يتضمن استجابات الفرد نحو نفسه ككل، كما يظهر ذلك في التقدير اللفظي الذي يحمل صفة من الصفات على ضمير المتكلم (٦٤: ص ٣).

وينشأ مفهوم الذات في رأيه ـ عن طريق تعميم تأثير الخبرات الانفعالية الإدراكية على الفرد باعتباره جزءاً من المجال الكلي الذي يتفاعل معه بنفس الطريقة التي يكون بها الفرد المفهوم الآخر عن العالم المحيط به، وهو ينمو من خلال احتكاك الفرد بالبيئة وخاصة البيئة الاجتماعية، أي من خلال العلاقة الدينامية للفرد بالعالم الخارجي وخاصة المجتمع الذي يتكون من الأفراد الآخرين.

ويساير «عماد الدين إسماعيل» ـ بتعريفه لمفهوم الذات على هـذا النحو ـ نفس المعنى الذي يستخدم به هذا المصطلح لدى كثير من الباحثين في هذا المجال ـ خاصة ـ «جيمس» (١٩١٠) و «روجرز» (١٩٥١).

ويرى «فرنون Vernon» (١٩٦٣)، أن كل فرد يشعر بأن لديه نواة حقيقية أو ذات مركزية تتميز وتتباين عما سواها من موجودات وهي ذات مركبة أي تتكون من أجزاء كثيرة تتصارع فيما بينها، غير أنها متحدة ويجمعها معاً الإحساس بالهوية أو الكينونة Entity (١٢٢ : ص ١٠٨).

وتتخذ الذات لدى «فرنون» شكل مستويات متدرجة من أعلى إلى أسفل وذلك في ضوء ما تتضمنه من محتويات شعورية ولاشعورية حيث تتكون الذات في مستواها الأعلى من مجموعة ذوات فرعية اجتماعية عامة ثم تجيء الذات الشعورية الخاصة، وهذه تتكون من الذات المدركة التي يستطيع الفرد التعبير عنها لفظياً ـ خاصة لأصدقائه المقربين ـ ثم الذات البعيدة وهذه يمكن أن يستشعرها الفرد من خلال إجراءات التوجيه والإرشاد النفسي، ثم تأتي الذات العميقة المكبوتة في نهاية سلم الترتيب وهذه لا يمكن أن تظهر إلا بالتحليل النفسي (٢٣ : ص ٧٢).

ويقول «عبد العزيز القوصي» (١٩٦٤): «إن الطفل كثير الأصدقاء الذي يضرب ويضرب، ويأخذ ويعطي، ويتفاعل مع غيره على قدم المساواة، نجده مدركاً لمقدار نفسه بالنسبة لغيره، إدراكاً واضحاً أكثر من الطفل الذي يعيش منعزلاً مع والديه بعيداً عن الاختلاط بالأطفال الآخرين». ويقصد بذلك أن التفاعل العكسي المتبادل أساسي في جعل تقدير الطفل لذاته أقرب للواقعية.

ويضاف إلى ذلك أن هناك ديناميات اجتماعية عامة، تساعد على قيام الطفل بعقد صلات بينه وبين غيره، وأهمها التقليد والمشاركة الوجدانية. فالتقليد مجال مناسب لنمو الذات ولفهم الطفل لنفسه بالنسبة لغيره ولمن حوله، كما أن المشاركة الوجدانية تهيىء للطفل مجالاً لفهمه للحياة النفسية لدى الآخرين. ويسمى علماء النفس تكون الذات بهذه الطريقة بالذات التجريبية (٤٦ : ٢٧٤ ـ ٢٨٩).

أما «حامد عبد السلام زهران» (١٩٦٧)، فهو يرى أن مفهوم الذات عبارة عن تكوين عقلي معرفي منظم ومتعلم للمدركات والمفاهيم والتقييمات الشعورية للفرد، فيما يتعلق بذاته كما هي عليه (الذات المدركة) وكما يعتقد أو يتصور أن الآخرين يرونه

(الذات الاجتماعية) وكما يود أن يكون عليه (الذات المثالية). وفي - رأيه - أن وظيفة مفهوم الذات هي الدافعية والتكامل والتنظيم لعالم الخبرة التي يكون الفرد محوراً أو مركزاً لها، ومن ثم تنظيم السلوك. وينشأ مفهوم الذات كمحصلة للتفاعل الاجتماعي مع الدافع الداخلي للمحافظة على التراث. ومع أن هذا المفهوم ثابت تماماً، إلا أنه قابل للتغيير تحت ظروف معينة (١٢٦ : ص ٢٣٥).

وقد استخدم «حامد زهران» فيما بعد (١٩٧٢)، ما اصطلح على تسميته «مفهوم الذات الخاص» Private Self Concept. وهو يختص بالذات الخاصة أي ذلك الجزء الشعوري السري الشخصي جداً أو «العوري» من خبرات الذات، والذي يقع في المنطقة الحدية بين الشعور واللاشعور. ومحتوى مفهوم الذات الخاص يكون هاماً وخطيراً يحاول الانطمار في اللاشعور قبل أي خبرة أخرى من خبرات الذات، إلا أنه لأهميته وخطورته في حياة الفرد فهو يقاوم هذا الانطمار (٢٥ : ص ٢٧).

ومحتوى مفهوم الذات الخاص يكون معظمه مواد غير مرغوب فيها اجتماعياً (خبرات محرمة أو محرجة أو مخجلة أو معيبة أو بغيضة أو مؤلمة... إلخ) ولا يجوز إظهاره أو كشفه أو ذكره أمام الناس. وتنشط الذات تماماً للحيلولة دون خروج محتواه. وهكذا يبدو مفهوم الذات الخاص وكأنه العورة النفسية للفرد (٢٧ : ص ٨٨).

ويرى «زهران» أنه من السهل على الفرد الكشف عن مفهوم الذات الواقعي والمدرك والاجتماعي والمثالي بدون اللجوء إلى حيل الدفاع النفسي، ولكن من الصعب جداً الكشف عن مفهوم الذات الخاص. والفرق شاسع بين محتويات مفهوم الذات العام ومحتويات مفهوم الذات الخاص. فكل المرشدين والمعالجين النفسيين يعلمون أنه من السهل أن يقول العميل أن له زوجاً أو زوجة ومن الصعب أن يقول أن له عشيقاً أو عشيقة، ويمكن أن يذكر العميل أنه يكسب عيشه من التجارة ولكنه لا يفصح عن أنه يتاجر في المخدرات أو في الدعارة، وقد يعترف بفشله في العمل لنقص ميله إليه أو لنقص عائده وليس من السهل أن يعترف أن فشله يرجع إلى غشه في الامتحانات أو إلى أن الشهادة التي يحملها مزورة، وقد يقرر أن مشكلته الزواجية من نقص الحب، ولكنه لا يقرر أنها ناتجة عن شذوذ العلاقات الجنسية أو العلاقات الجنسية غير المشروعة (٢٧ : ص ٨٨).

ويتفق «حامد زهران» مع ما يراه «حلمي المليجي» فيما يتعلق بهذه النقطة. يقول

«المليجي» : «إن كل فرد يحتفظ بجانب من حياته سراً، يحاول إخفاءه عن الآخرين بينما يكشف عن الجانب الآخر المضيء. ويختلف الأشخاص في مقدار ما يخفون أو يكشفون للآخرين من معلومات عن أنفسهم، وهم يختلفون كذلك في عدد ونوع الأشخاص الذين يأتمنون إليهم، ويفصحون لهم عن أنفسهم. كما أن إرادة الفرد ورغبته في الكشف عن نفسه عامل أساسي يساعد في «إدراك الأشخاص Person Perception». وكقاعدة، أن الأفراد الذين يمثلون نموذج الثقافة التي ينتمون إليها نجدهم أكثر تفتحاً، أي يمكن الحكم عليهم بدقة» (٢٨ : ٣٣٥ ـ ٣٣٦). وقد أطلق «المليجي» على هذا المعنى اسم (الإفصاح عن الذات).

ونستطيع أن ندرك أيضاً مدى تأثر «زهران» (١٩٧٢) بفكرة «فرنون» (١٩٦٣) عن مستويات الذات، إذ يرى الأول أنه يمكن تركيز مستويات الذات في ثلاثة رئيسية هي :

١ ـ مفهوم الذات العام : General Self - Concept

ويضم هذا المفهوم عدداً من مفاهيم الذات مثل : مفهوم الذات الواقعي ـ realistic Self Concept (وهو المفهوم المدرك للذات الواقعية كما يعبر عنه الشخص، ويشمل المدركات والتصورات التي تحدد خصائص الذات الواقعية، كما تنعكس إجرائياً في وصف الفرد لذاته كما يدركها هو)، ومفهوم الذات الاجتماعي Social Self - Concept (وهو المفهوم المدرك للذات الاجتماعي كما يعبر عنه الشخص ويشمل المدركات والتصورات التي تحدد الصورة التي يعتقد أن الآخرين في المجتمع يتصورونها والتي يتمثلها الفرد من خلال التفاعل الاجتماعي مع الآخرين في المجتمع)، ومفهوم الذات المثالي Ideal Self - Concept (وهو المفهوم المدرك للذات المثالية كما يعبر عنها الشخص ويشمل المدركات والتصورات التي تحدد الصورة للشخص الذي يود أن يكون). . . وهذه المستويات شعورية يعرضها الفرد للمعارف والغرباء والأخصائيين النفسيين (٢٦ : ص. ص ١ ـ ٧٣).

٢ ـ مفهوم الذات المكبوت : Repressed Self - Concept

وهو الذي يتضمن أفكار الفرد المهددة عن ذاته والتي نجح دافع تأكيد وتحقيق وتعزيز الذات في تجنيد حيل الدفاع فدفعت بها إلى اللاشعور، ويحتاج التوصل إليه إلى التحليل النفسي.

٣ - مفهوم الذات الخاص: Private Self - Concept

وهو أخطر المستويات. فهو يختص بالجزء الشعوري السري الشخصي جداً أو «العوري» من خبرات الذات ومعظم محتويات مفهوم الذات الخاص خبرات محرمة أو محرجة أو مخجلة أو بغيضة أو معيبة أو مؤلمة غير مرغوب فيها اجتماعياً. ويعتبر مفهوم الذات الخاص بمثابة «عورة نفسية» لا يجوز إظهاره أو كشفه أمام الناس. وتنشط الذات للحيلولة دون ظهور محتوياته الخطيرة المهددة، وفي نفس الوقت تخفق في كبته في حيز اللاشعور فتظل محتوياته الخطيرة في المنطقة الحدية بين الشعور واللاشعور.

وكل إنسان لديه مفهوم ذات عام (يسهل كشفه)، ومكبوت (يقاوم الكشف بسبب التهديد) والفرق شاسع بين محتويات المفهومين. ولذلك فإن الإرشاد العلاجي والعلاج النفسي الممركز حول العميل يهتم بكل من مفهوم الذات العام (الشعوري المتاح) الذي يتيح فهم الشخصية، ومفهوم الذات الخاص (الشعوري العوري) الذي يهدد الشخصية. (٢٧ : ص ٨٨).

أما «أبشتاين Epstein» (١٩٧٣)، فهو يرى أن مفهوم الفرد عن نفسه يتكون على غير قصد منه أثناء تفاعله مع البيئة، أي أن صورة الذات لدى الفرد ما هي إلا أداة تصورية لتحقيق أهداف معينة، وهذه الصورة تتكون بطريقة تلقائية (٨١: ٤٠٤ - ٤١٦). وذلك في ضوء ما يتعرض له الفرد طوال حياته من خبرات واقعية هدفها التحقيق الأمثل للتوازن بين اللذة والألم. ويرتبط بهذا الهدف وظيفتان أساسيتان، إحداهما، تسهيل احتفاظ الفرد بتقديره لذاته واحترامه لها ورضائه عنها، والثانية تنظيم نواتج الخبرة على نحو يسمح باستفادة الفرد منها. . إذ أن السلوك الإنساني في جوهره - ينتظم بيولوجيا - طبقاً لمبدأ اللذة والألم. فكل إنسان له وعى بأنه كائن قائم بذاته ويستطيع أن يفكر ويتصرف لتحقيق غاية معينة (١١٢: ٢٢٩ - ٢٥١).

معنى ما تقدم، أن مفهوم الذات ينمو من تفاعل الفرد مع البيئة، ولا نستطيع أن ندرك الذات إلا من خلال علاقة الفرد الدينامية بالعالم الخارجي، وكلما تعددت التجارب التي يقوم بها أثناء نشاطاته، فإنه يكون فكرة عن قدراته، ثم تتبلور إلى فكرة عن ذاته، وأيضاً عن ذوات الآخرين (٩٨: ص ٥١٣).

وعلى الرغم من أنه من السهل على الشخص أن يتتبع الطريق الذي قطعه حتى كون فكرته عن نفسه، فإننا نلاحظ أن الشخص كثير التجارب، الذي تتعدد اتصالاته

بالأشياء وبالناس، يدرك نفسه إدراكاً واضحاً. بمعنى أن فكرة المرء عن نفسه تكون غنية بحسب تنوع خبراتها العملية، ذلك لأن الاحتكاك العملي بالأشياء وبالأشخاص يعين على تقدير الإنسان نفسه ـ بالنسبة لغيره ـ التقدير الصحيح.

إذن النشاط المتعدد النواحي وسيلة طيبة لفهم الأشخاص والأشياء، ووسيلة طيبة لفهم الذات. فالنشاط والتفاعل مع البيئة بمختلف عناصرها، كلما اتسع هـذا النشاط وازدادت عناصره ساعد هذا على فهم المرء لنفسه بالنسبة لغيره، وعلى فهم غيره كذلك. وموقف الإنسان من نفسه كموقف العالم من موضوع بحثه، فكلما زادت تجاربه كانت ملاحظاته أقرب إلى الدقة، وكانت نتائجه أقرب إلى الحقيقة (٤٦ : ص ٢٨٦).

فالذات التجريبية Empirical Self هي ما يصل إليـه الإنسان عن طـريق الخبرة المتكررة المتصفة بالمبادلة والتي يصحح بعضها بعضاً مع توالي الزمن (٣٩: ٤ ـ ١٧).

ويرى «بيركي Purkey»، أن السنوات الأولى من حياة الطفل تمثل الأساس الذي يكون فيه فكرته عن نفسه. فالذات تتكون من مجموع الخبرات المتعددة في حياة الطفل (١٠٥: ص ٢١١).

ويرى «حلمي المليجي»، أن عاطفة اعتبار الذات في صورتها المتطورة، يطلق عليها عاطفة «احترام الذات»، حيث يميل الفرد ميلاً جارفاً إلى إخفاء عيوبه عن الناس وعن نفسه وبذلك توجهه نحو أساليب معينة من السلوك. ولا تخرج عاطفة اعتبار الذات عن كونها العاطفة التي مركزها فكرة المرء عن نفسه، ولهـذا فإنهـا تنتظم تحتهـا بقية العواطف الأخرى، فتنتظم العواطف السائدة على غيرها، وتنتظم كذلك عاطفة احترام الذات. واتجاهات السلوك كلها ـ من اختيار المهنة واختيار الزوجة، وغير ذلك ـ تتحدد عادة بفكرة يرتضيها المرء لنفسه. ونلاحظ مما تقدم أن العاطفة الرئيسية، وهي عاطفة اعتبار الذات، هي التي تعمل على توجيه السلوك وجهة تتفق مع هذه العاطفة (٣٠: ص ١٦٩).

ثبات الذات وتغيرها:

والذات إذا تكونت، احتفظت بتنظيمها، وقاومت التعديل والتغير والانقسام، مما يساعد كثيراً على التنبؤ بسلوك الأفراد في المواقف المختلفة. فالإطراد في السلوك يرجع إلى إثبات الذات، وثبات أهدافها وطرقها. وليس معنى ثبات الذات أنها لا تتغير أبداً.

فالفرد يعيش في مجتمع هو المرآة التي يرى فيها نفسه، ومن أجل هذا يغير الفرد من نفسه طالما خالف سلوكه المجتمع الذي يعيش فيه، وكلما تغيرت وجهة نظر الناس إليه (٣٦ : ٢٧٣).

قياس مفهوم الذات:

إذا ما بحثنا في التعريفات التي أعطيت لمفهوم الذات، سنجد أنها تكشف لنا عن اتفاق محدود بين كل من استخدم هذا الاصطلاح. وقد قامت «روث ويلي Ruth Wylie» (١٩٦١) بدراسة نظرية نقدية لكل ما كتب حول مفهوم الذات وما أُجري في نطاقه من دراسات عديدة، وأشارت إلى أن مصطلح مفهوم الذات يقصد به فكرة المرء عن نفسه ويتضمن ذلك اتجاهات الفرد نحو ذاته، وتشير «روث ويلي» إلى أنه إذا لم يستخدم الفرد التقدير الذاتي ولم يذكر بطريقة أو أخرى كيف يرى نفسه، فليس هناك من سبيل لمعرفة ما إذا كان الفرد يعي مفهومه الذاتي أم لا (١٢٥ : ٦ ـ ٧).

وما نستهدفه يتمثل في أن مفهوم الذات هو ما يراه الفرد أو يشعره تجاه نفسه بناء على سلسلة من العوامل التي ينتقي من بينها ما يناسبه، ويؤيد ذلك قول «روجرز» في هذا المجال: «إن الوسيلة المثلى لفهم السلوك يمكن التعرف عليها من خلال الإطار المرجعي الداخلي للفرد نفسه». فبالرغم من أننا حقاً لا يمكننا أن نرى مفهوم الذات، ولكن يمكننا أن نلاحظ السلوك. وبالطبع لا يمكن أن يبدو شخص ما للعيان بصفة مستمرة لكي يدلي بمعلوماته عن نفسه، إذن فلا يمكن أن نلاحظ ونقيم الحياة الخاصة ومفهوم الذات بصفة مستمرة، لكن ما يحدث حتى نقترب من تحقيق الهدف المرجو هو أن نسأل الفرد عما يستحسنه أو لا يستحسنه وكذا نسأل عن اهتماماته واتجاهاته، إذ أن ما يعتقده الفرد عما هو عليه وما يشعره تجاه نفسه هما اللذان يوجهان سلوكه (٧٤: ص ١٥٥).

ويؤكد «روجرز» على أن المعالج النفسي يدخل إلى العالم الداخلي لإدراكات المريض ليس عن طريق الاستبطان ولكن بوساطة الملاحظة والاستنتاج (١٠٨ : ٣٥٨ ـ ٣٦٨).

ويتضح الاهتمام بالموضوعية في الجهود العديدة التي بذلها «روجرز» مستهدفاً دراسة الأشخاص بطريقة أمبيريقية، ويبدو كذلك نفس هذا الاهتمام بالقياس الموضوعي

للخبرة الذاتية في الاتجاه الموضوعي الذي أخذ به «كيلي Kelly» في قياس الشخصية بطريقة موضوعية! (٩١: ٣٩ ـ ٤٢).

ولتحديد قيمة التقرير المباشر الذي يقدمه الشخص نفسه، علينا أن نقارن التنبؤات المستوحاة من تقريره الذاتي.. بتلك التي يمكن الحصول عليها من المصادر الأخرى للبيانات. فمثلاً، علينا أن نقارن تقارير الذات Self Reports عند الفرد بتلك المعايير المأخوذة من الاختبارات والمقاييس النفسية ومن الطرق الإكلينيكية. ومما يدعو للدهشة أن تقارير الذات وهي طريقة بسيطة قد ثبت أنها صادقة، بل وفي بعض الأحيان أفضل في تنبؤها من أكثر الاختبارات والمقاييس النفسية تعقيداً.. والتي صممت لسبر أغوار الشخصية، يتضح ذلك من بعض الدراسات مثل دراسات «ماركس Marks» و «ستاوفر Stauffacher» و «ليلى Lyle»، الذين حاولوا التنبؤ بالتوافق في المستقبل عند مرضى فصاميين. وقد وجدوا أن التقارير البسيطة عن الذات المأخوذة من مقاييس للاتجاهات قد تمدنا بتنبؤات أفضل من أكثر المقاييس النفسية تعقيداً... مثل اختبار منيسوتا المتعدد الأوجه للشخصية MMPI (٩٦: ١١٧ ـ ١٢٧).

وباختصار، يمكننا الحصول على معلومات مفيدة عن الشخص من خلال تقريرات الذات وتقديرات الذات Self - Ratings، ولقد تبين أن هذه الطرق البسيطة تزودنا بتنبؤات لا تقل أهمية عن تلك التي نحصل عليها من أكثر اختبارات ومقاييس الشخصية دقة وتعقيداً.. ومن بطاريات الاختبارات، ومن الأحكام الإكلينيكية ومن التحليلات الإحصائية المعقدة (٩٩: ٢١٣ ـ ٢١٥).

طرق دراسة الخبرة الذاتية:

أظهرت نتائج بحوث عديدة أن الطرق التي صممت للحصول على تقديرات مباشرة للذات Self Estimates وعلى تنبؤات بالذات Self Prediction تستحق اهتماماً بالغاً وفيما يلي نتناول بعض هذه الطرق: ـ

١ ـ طريقة تقرير الذات: Q - Sort Technique

تستخدم هذه الطريقة في وصف الذات، أو الذات المثالية، أو لوصف علاقة ما. حيث توجه تعليمات للمفحوص بأن يفرز عدد كبير من البطاقات على كل منها عبارة مطبوعة. (ومن أمثلة هذه العبارات: «أنا شخص مندفع»، «أنا شخص محبوب»، «أنا

شخص خانع») أو قد تكون العبارات من قبيل: «أقلق بسهولة»، «أعمل بكفاءة» . . . إلخ. وعلى المفحوص أن يصنف البطاقات وفقاً لانطباقاتها عليه (وصف الذات)، بحيث تتراوح من تلك الخصائص التي تكون أقل انطباقاً عليه إلى أكثرها انطباقاً عليه. أما في حالة استخدامها لوصف الذات المثالية، توجه تعليمات للمفحوص بأن يستخدم البطاقات لوصف الشخص الذي يود أن يكون عليه. وفي وصف العلاقة، على المفحوص أن يفرز البطاقات من أكوام تتراوح من تلك التي تكون مميزة للعلاقة إلى تلك الأقل تمييزاً. ومن المعالم الرئيسية لهذه الطريقة أن المفحوص توجه إليه تعليمات لكي يفرز البطاقات في توزيع «قسرى Forced - Distribution» على متصل Continuum متدرج من البنود الأقل تمييزاً إلى تلك الأكثر شيوعاً وتمييزاً لما يصنعه. هذا التوزيع القسري اعتدالياً تقريباً، فالمفحوص ينبغي أن يضع بنوداً قليلة نسبياً في الأكوام «الأكثر تمييزاً» و «الأقل تمييزاً» في حين أن معظم العبارات ينبغي توزيعها في فئات قريبة من مركز التوزيع، ولذلك فإن هذا التوزيع القسري يسهل معالجة النتائج بالطرق الإحصائية الملائمة (٧٧: ٩٧ ـ ١٠٩).

ويعتبر الكثير من علماء النفس الفينومينولوجيين، أن أوصاف أو تقريرات الذات تتضمن أهمية بالغة في حد ذاتها، وأن قيمتها كمنبئات Predictors أو كأدوات صادقة قد تفوق طرقاً أخرى. (٣٢: ٢٣٩ ـ ٢٦٠).

٢ ـ المقابلة: Interview

يعترف معظم العلماء الفينومينولوجيين أن تقارير الذات قد لا تكشف عن كل شيء هام في السلوك وقد لا تعطي صورة كاملة عن الشخصية، فقد يكون الشخص واعياً بأسباب سلوكه ولكنه غير قادر أو غير راغب في تقريرها. وقد لا يكون واعياً بكل خبراته وبالتالي لا يستطيع الكشف عنها. وبالرغم من ذلك يفضل الفينومينولوجيون مثل «روجرز» الإطار المرجعي للشخص على أنه المصدر الملائم للفهم، ومهمة عالم النفس كما يرى «روجرز» هي أن يوفر الظروف أو الشروط التي تؤدي إلى النمو وتيسر الكشف عن المشاعر والذات. (٣٢: ٢٥٧).

ويجب ألا نتوقع أن الناس تكون أمينة مع نفسها حين تشعر بالخوف من أن ما تقرره سوف يؤخذ عليها أو يؤدي إلى قرارات سلبية تتعلق بمستقبلها، ولكي يكشف الشخص عن مشاعره الخاصة، فإنه بحاجة إلى جو غير مهدد يعمل على خفض مستوى

القلق وديناميات الكف، ولذلك يؤكد الفينومينولوجيون على خلق ظروف التقبل والدفء والتعاطف بما يجعل الشخص يشعر بالتلقائية في الكشف عن ذاته بصراحة، يتضح ذلك بقوة فيما يعرف «بالعلاج المتمركز حول العميل» أو «العلاج الروجري». . في هذا العلاج يوفر المعالج السماحة والتقبل ويترك جانباً مقاييسه الموضوعية واهتماماته بالاختبارات. إذ يجب على المعالج أن يتعلم من الشخص الخاضع للإرشاد أو للعلاج كيف يفكر ويفهم ويشعر هذا الشخص «فأفضل مدخل لفهم السلوك هو من الإطار المرجعي الداخلي للفرد نفسه» (١٠٨ ـ ص ٤٩٤)ج

ولقد أصبح تحليل مضمون Content Analysis سجلات المقابلات طريقة منظمة للبحث، ولقد استطاع الباحثون تحديد فئات لحساب درجات تعبيرات الأشخاص في المقابلة كما يقررون ذواتهم. ولقد أوضحت بعض البحوث مثلاً إمكانية قياس تقبل الذات في علاقتها بتقبل الآخرين وأنه كلما ازداد تقبل الذات أدى ذلك إلى تقبل الآخرين (١٠٠ : ٣٤٩ ـ ٣٥٣).

وتوضح هذه الدراسات أن البيانات المأخوذة من المقابلة قد خضعت لطرق موضوعية في البحث، وفي ضوء تصورات نظرية مختلفة. ولذلك إذا كانت المقابلة أداة مفيدة من وجهة النظر الفينومينولوجية، فإن البيانات المأخوذة منها يمكن تحليلها بطرق مختلفة كمصدر رئيسي لقياس الشخصية. (٣٢: ص ٢٥٨).

٣ ـ طريقة التمايز السيمانتي: THE SEMANTIC DIFFERENTIAL

وهي من الطرق الفينومينولوجية التي صممها «أوسجود Osgood» لدراسة المعاني كما يقدرها المفحوص بدلالات الألفاظ. هذه الطريقة تحدد تقديرات لمعنى الأشخاص أو الأحداث أو المفاهيم. . التي يريد الباحث دراستها. وتخضع معاني الكلمات والجمل والمفاهيم لمقاييس كثيرة (١٠٣ : ص ٥٧).

وفي هذه الطريقة يقدم للمفحوص كلمة مثير Stimulus Word، ويطلب منه تقدير كل مثير وفقاً لمقياس متدرج من سبع نقاط يتراوح بين طرفين متناقضين مثل: «قوي/ ضعيف»، «سار / غير سار»، «نشط / خامل». . وأن يكون تقديره على أساس انطباق معنى المفهوم المتميز عليه، ويعتبر التمايز السيمانتي Semantic Differential طريقة موضوعية ومرنة، تسمح ببحث معاني الكلمات والمفاهيم من كل الأنواع، وكذلك يبحث

التغيرات في هذه المعاني كنتيجة لخبرات أو إجراءات خاصة مثل العلاج النفسي.

ولقد كشفت بحوث التحليل العاملي للبيانات المتجمعة من استخدام هذه الطريقة عن ثلاثة عوامل سيمانتية رئيسية هي: (٣٢: ٢٥٨ ـ ٢٥٩).

- عامل التقييم Evaluative Factor مثل «حسن ـ رديء».
- عامل القوة Potency - Factor مثل «قوي ـ ضعيف».
- وعامل النشاط Active - Factor مثل «إيجابي ـ سلبي».

وتشير بعض الدراسات، إلى أن هذه العوامل السيمانتية الثلاثة التي اتضحت من دراسة معاني المفاهيم تشبه تلك العوامل التي ظهرت من تقديرات سمات الشخصية. ويعني ذلك أن عوامل السمات Trait Factors أقرب غالباً إلى عوامل المعاني Meaning Factors التي تتضح من دراسات التمايز السيمانتي للكلمات والمفاهيم. (٢٢: ٢٧ ـ ٧٣).

مفهوم الذات بالمعنى المستخدم في هذا البحث:

ويستخدم مفهوم الذات في الدراسة الحالية بالمعنى المستخدم به لدى «محمد عماد الدين إسماعيل» (١٩٦١)، «أي أنه ذلك المفهوم الذي يكونه الفرد عن نفسه باعتباره كائناً بيولوجياً اجتماعياً، أي باعتباره مصدراً للتأثير والتأثر بالنسبة للآخر. أو بعبارة سلوكية هو ذلك التنظيم الإدراكي الانفعالي الذي يتضمن استجابات الفرد نحو نفسه ككل، كما يظهر ذلك في التقدير اللفظي الذي يحمل صفة من الصفات على ضمير المتكلم» (٦٤: ص ٣).

ويرى الباحث أن الأداة التي أعدها «محمد عماد الدين إسماعيل» وهي اختبار مفهوم الذات للكبار، يمكن استخدامها بنجاح في هذه الدراسة، حيث تساعد طريقة قياس مفهوم الذات باستخدام هذه الأداة من قياس ـ كما يقول عماد الدين إسماعيل ـ التغير في مفهوم الذات أو غيرها مما قد يفترض تأثيره على مفهوم الذات.

مفهوم الذات والدراسة الحالية:

يستمر نمو الذات ومفهوم الذات تجاه «مفهوم ناضج للذات». ويقرب المراهق من الراشد في سلوكه وفي اتجاهاته وقيمه وفي مفهومه الواضح عن ذاته. ويتابع مفهوم الذات نموه نتيجة للخبرات الجديدة مثل الدراسة والمهنة والزواج... إلخ. ويؤثر البعد

الاجتماعي في مفهوم الذات حيث تنمو صورة الذات من خلال الدور والتفاعل الاجتماعي، وذلك أثناء وضع الفرد في سلسلة من الأدوار الاجتماعية. وأثناء تحرك الفرد في إطار البناء الاجتماعي الذي يعيش فيه، فإنه عادة يوضع في أنماط من الأدوار المختلفة منذ طفولته وأثناء تحرك الفرد في إطار البناء الاجتماعي الذي يعيش فيه، فإنه عادة يوضع في أنماط من الأدوار المختلفة منذ طفولته. وأثناء تحركه خلال هذه الأدوار، فإنه يتعلم أن يرى نفسه كما يراه رفاقه في المواقف الاجتماعية المختلفة. . وفي كل منها يتعلم المعايير الاجتماعية والتوقعات السلوكية التي يربطها الآخرون بالدور. وقد وجد «كوهن Kuhn» وزملاؤه في دراستهم في اختبار «من أنا ?Who am I» أن هذا التصور من خلال الأدوار الاجتماعية ينمو مع نمو الذات. أما عن التفاعل الاجتماعي ومفهوم الذات، فإن نتائج العديد من الدراسات مثل دراسة «كومبز Combs» (١٩٦٩)، توضح أن التفاعل الاجتماعي السليم والعلاقات الاجتماعية الناجحة تعزز الفكرة السليمة الجيدة عن الذات، وأن مفهوم الذات الموجب يعزز نجاح التفاعل الاجتماعي ويزيد العلاقات الاجتماعية نجاحاً، وأن النجاح في العلاقات الاجتماعية يؤدي إلى زيادة نجاح التفاعل الاجتماعي.

ويرى «حامد عبد السلام زهران»، أن مفهوم الذات يتأثر بالخصائص والمميزات الأسرية. فالطفل الذي ينشأ في أسرة تحيطه بالعناية والتقبل، يرفع ذلك من قدراته واهتماماته ومهاراته. وفي نفس الوقت يمكن أن يتسبب الوالدان في أن يدرك الطفل نفسه كشخص غبي أو مشاكس أو غير موثوق به. وذلك إذا اتبعا أساليب خاطئة في تنشئته الاجتماعية داخل الأسرة. كما أن المقارنة تلعب دوراً هاماً في تأثيرها على مفهوم الذات لدى الفرد إذا هو قارن نفسه بجماعة من الأفراد أقل قدرة منه فيزيد من قيمتها، أو بجماعة أعلى منه شأناً فيقلل من قيمتها. فمثلاً، ربما يشعر الفرد بالفقر بدرجة غير حقيقية إذا ارتبط في علاقات مع جماعة من الأفراد مستواهم الاقتصادي أعلى من مستوى أسرته. . إلخ. وهكذا نرى أن المؤثرات الاجتماعية تلعب دوراً هاماً في مفهوم الذات لدى الفرد (٢١ : ٣٢١).

وفي هذا الصدد، يقول «حلمي المليجي»: «أن المبالغة في (تعظيم الذات) عند تقييمها لها أثر مدمر تماماً مثل (تحقير الذات) أو بخسها. وكلاهما مفهومات غير واقعية منحرفة عن الذات الموضوعية، ويؤديان إلى سوء التكيف الشخصي وسوء التوافق

الاجتماعي. المفهوم الأول قد يكون الشخص مغروراً مستوى طموحه أعلى بكثير من إمكانياته ومقدراته، ولذلك هو معرض للفشل والخيبة. والمفهوم الثاني يخلق شخصاً فاقد الثقة في نفسه حيث أن مستوى طموحه المنخفض لا يتناسب مع حقيقة قدره وإمكانياته» (٢٨ : ٣٦٦).

ويزداد الوعي بالذات في أثناء مرحلة المراهقة، تلك المرحلة التي تحدث فيها تغييرات كثيرة تؤدي إلى أن يصبح مفهوم الذات ذا تأثير هام في توافق المراهق واتجاهاته نحو الموضوعات والقضايا التي تهمه.. ويعاد تكامل هذا المفهوم مع النمو نتيجة للخبرات الجديدة التالية لهذه المرحلة مثل المهنة والزواج.

ويتأثر مفهوم الذات في المراهقة بنوع المشكلات التي يعاني منها المراهق، وتتنوع هذه المشكلات تبعاً للمناطق التي يعيش فيها، وأيضاً تبعاً للمستوى الاجتماعي والثقافي السائد في أسرته. وأهم المشكلات عند المراهقين هي مشكلة اختيار مهنة المستقبل والاستقلال الذاتي (٨٦: ص ٣١٧).

وتلعب المؤثرات الاجتماعية دوراً واضحاً في مفهوم الذات لدى المراهقين، حيث تنمو صورة الذات Self Image خلال التفاعل الاجتماعي، وأثناء وضع الفرد في سلسلة من الأدوار الاجتماعية. فالمراهق الذي ينشأ في وسط يحيطه بالتقبل والرعاية، ويقدره مدرسوه، لاهتماماته ومهاراته ونشاطه الدراسي، فإن كل ذلك يكون له أثره الواضح في تكوين مفهوم إيجابي عن ذاته وتقبله لها (١٠١ : ص ٢١٠).

ويرى «ليندر Lunzer»، أن المؤثرات تؤثر بشدة في شخصية المراهق بصفة خاصة، وفي حياته المستقبلية بصفة عامة، فضلاً عن تأثيرها الهام في تكوين مفهوم الذات لديه (٩٥: ص ١٩).

ويذكر «مصطفى سويف»، أن المراهق غالباً ما يستخلص مثالياته من البيئة الاجتماعية وهذه بدورها بما تحتويه من مؤسسات ودور عبادة، تؤثر على تكوين الذات المثالية للمراهق (٦٩: ص ٧٧).

ويشير «فؤاد البهي السيد»، إلى أن الفرد ينمو من مهده إلى لحده في إطار اجتماعي ثقافي، يؤثر فيه ويتفاعل معه. وطبيعي أن مفهوم المراهق لذاته، يتأثر طبقاً لنوعية هذه الثقافة بإطارها الاجتماعي الذي يشب فيه (٥٢: ص ٢١٩).

وتعتبر اتجاهات الذات في المراهقة نتاجاً للتفاعل الاجتماعي، وذلك لأن معظم نظريات الذات تركز على إدراك الفرد لكيفية رؤية الأفراد الآخرين له. كما تهتم بالأسلوب الذي يقارن به الفرد أفكاره عن نفسه بالأنماط الاجتماعية الموجودة مع التوقعات التي يعتقد أنها تكون لدى الأفراد الآخرين (٣٩: ٤ - ١٧).

ويذكر «سيد الطوخي»، أن الذات لا تتميز فقط من الناحية الإدراكية، بل تكتسب أيضاً قيماً معينة. ومع بداية سلوك الذات، غالباً ما توجد حالة اختيار وقصد يمكن أن نطلق عليها «تحديد الموقف». فالفرد يوجد وسط مجموعة من الأفراد تكون قد تحددت بينه وبينهم مواقف كثيرة، وتكونت مجموعة قواعد متسقة مع السلوك. ولذا فلا يكون هناك فرصة له لعمل «تحديداته» أو متابعة رغباته دون تدخل الآخرين. وعلى هذا تنشأ دائماً منافسة بين تحديد الفرد للموقف وبين تحديد المجتمع الذي يعيش فيه له، لأن الفرد يميل لاختيار النشاط المريح والمجتمع يتجه إلى الاختيار المفيد. ولذا، نجد اتجاهاً أخلاقياً في هذه العلاقة يتمثل في أساليب السلوك التي تهذب الرغبات، والتي تقام بواسطة التحديدات المتتالية للموقف والتي تكون مقبولة، كما يتمثل ذلك في الرأي العام أو التقاليد ونظم المجتمع، وكما يتمثل أيضاً في تحديد الوالدين للمواقف المختلفة (٣٩: ص. ص٤ - ١٧).

ولا يستطيع أي إنسان أن ينمى مفهوم الذات أو «الكينونة» بدون القدرة الفائقة على الشعور بالذات. ولذلك فإنه لا بد أن نلاحظ أن القدرة على إدراك النفس أو الشعور بالذات.. هي دليل هام للإحساس بالكينونة (١٢٤: ص ٢٣١).

فمفاهيم الذات ليست مرآة للواقع بقدر ما هي مرتبطة بالنتائج التي يحصل عليها الشخص من خلال تجاربه والتي يتوقع الحصول عليها في المستقبل (١٢٣: ٤٧٣ - ٤٧٤).

ومن ثم، فإن مفهوم الذات يصلح لأن يكون إطاراً مرجعياً للتقويم والإرشاد للخبرة الواقعية للكائن العضوي (١٢٣: ص ١٠٦).

ثانياً:

الاتجاهات

- مقدمة
- تعاريف الاتجاهات
- تكوين الاتجاهات وأسس تباينها
- نظريات تنظيم الاتجاهات وتغييرها:

١ ـ النظرية الوظيفية للاتجاهات «كيتز»

٢ ـ نظرية العوامل الثلاثة «كيلمان»

- طرق قياس الاتجاهات:
- الاتجاهات بالمعنى المستخدم في هذا البحث
- علاقة مفهوم الذات بالاتجاهات
- مفهوم الذات وعلاقته بالاتجاهات موضوع البحث
- العلاقة بين الاتجاه نحو الدراسة والاتجاه نحو المهنة
- علاقة الاتجاه نحو المهنة بالاتجاه نحو الزواج

الاتجاهات
ATTITUDES

تلعب الاتجاهات والقيم الشخصية والاجتماعية دوراً كبيراً في اختيار الفرد لنوع ما من التعليم أو الالتحاق بنوع ما من الأعمال، وفي ملائمة التعليم أو العمل لهذا الفرد. ويزداد تأثير الاتجاهات والقيم قوة حين يتعرض المجتمع لتغييرات أساسية. والقيم والاتجاهات، سواء منها الاجتماعية أو الشخصية تكون من العوامل المشجعة لحدوث هذه التغييرات أو المعوقة لها. لهذا كان لا بد من دراسة هذه الاتجاهات والقيم بقصد الاستفادة منها لتحقيق التطوير الاجتماعي المطلوب (٦٨: ٢٩٦ ـ ٣٠٨).

ويحتل موضوع الاتجاهات أهمية خاصة في علم النفس الاجتماعي وعلم النفس التربوي، فالاتجاهات النفسية الاجتماعية من أهم نواتج عملية التنشئة الاجتماعية، وهي في نفس الوقت من أهم دوافع السلوك، التي تؤدي دوراً أساسياً في ضبطه وتوجيهه. ولا شك أن من أهم وظائف التربية بصفة عامة، أن تكون لدى الناشئة اتجاهات تساعدهم على التكيف لمشكلات العصر، وأن تعمل على تغيير الاتجاهات غير المرغوبة، والتي قد تعوق المجتمع وتطوره (١٨ : ص ٩٧).

تعاريف الاتجاهات:

يعرف «البورت Allport» الاتجاه بأنه «حالة من الاستعداد أو التأهب العصبي النفسي، تنتظم من خلاله خبرة الشخص وتكون ذات تأثير توجيهي أو دينامي على استجابة الفرد لجميع الموضوعات والمواقف التي تستثير هذه الاستجابة» (٣٠: ص ١٦٨).

ويطلق على العاطفة أحياناً، اسم «اتجاه نفسي» وخاصة لدى علماء النفس الأمريكيين فيقول «حلمي المليجي»: «العاطفة Sentiment، ما هي إلا اتجاهاً وجدانياً مركباً. وقد يطلق اسم عاطفة على الاتجاه النفسي فقط إذا كان مشحوناً بشحنة انفعالية

قوية، وقد يستخدم لفظ «اتجاه» Attitude بمعنى أوسع، ولكنه أقل تحديداً كما في الاتجاه «الجمالي» مثلاً. وكذلك «الاتجاه الاجتماعي»، بمعنى الحساسية للعلاقات الاجتماعية، والواجبات الاجتماعية، أو الآراء الاجتماعية»... ويذكر «المليجي» أن مقاييس أو اختبارات الاتجاهات قد صممت من أجل إلقاء الضوء على السمات المزاجية أو سمات الشخصية بوجه عام.

وقد يكون موضوع العاطفة، أي مركزها، هو فكرة المرء عن نفسه، حيث يشعر بالرضا عن نفسه إذا نجح في تحقيق ما يتفق مع المفهوم الذي كونه عن ذاته، كما أنه يستاء من نفسه إذا قام بأمر لا يرتضيه لذاته. ويرى «مكدوجل Mc Dougal» أن عاطفة اعتبار الذات هي المنظم الأساسي للسلوك والمسيطر على بقية النزعات، وتتوقف عليها قوة الشخصية، ووحدة اتجاهاتها، وتناسق أفعالها، واتزان تصرفاتها وتكاملها. وعاطفة اعتبار الذات في صورتها المتطورة، يطلق عليها عاطفة «احترام الذات»، حيث يميل الفرد ميلاً جارفاً إلى إخفاء عيوبه عن الناس وعن نفسه، وبذلك توجهه نحو أساليب معينة من السلوك (٣٠: ١٦٨ ـ ١٦٩).

كذلك، كان لفضل «ألبورت» المشهور عن الاتجاهات أثر كبير في توجيه البحوث وتنمية التصورات النظرية عن طبيعتها. وعلى الرغم من أن «ألبورت» كان همه الأول منصباً على التمييز بين الاتجاه وغيره من الظاهرات النفسية مثل الحاجات أو العادات.. فإنه حدد أربعة شروط أساسية لتكوين الاتجاه... وهي: ـ

١ ـ أن الخبرات الفردية حول موضوع معين تتكامل وتتجمع مع بعضها مكونة اتجاهاً نحو هذا الموضوع.
٢ ـ يمر الاتجاه بعملية تمايز نتيجة للخبرات المختلفة التي يتعرض لها صاحبه.
٣ ـ والاتجاهات قد تتكون وتكتسب نتيجة لخبرة واحدة قوية.
٤ ـ أن تقليد الوالدين والأصدقاء والأفراد الآخرين الذين يحوزون إعجاب الفرد بصفة عامة، يكون مصدراً لاتجاهات جاهزة بالنسبة للفرد.

وعلى الرغم من أن هذه الفئات الأربع تشترك في تأكيد آثار الخبرة كمحدد أساسي للاتجاه، إلا أنها لا توضح آثار العمليات المتوسطة مثل التعلم والإدراك والدافعية على تكون الاتجاهات وتغييرها (١٨: ٩٩ ـ ١٠٠).

ويتفق عدد كبير من الباحثين ـ على تعريف اتجاه الفرد ـ بأنه: «مفهوم يعبر عن

نسق أو تنظيم لمشاعر الشخص، ومعارفه وسلوكه، أي استعداده للقيام بأعمال معينة، ويتمثل في درجات من القبول والرفض لموضوعات الاتجاه» (٤٩ : ٣٣ ـ ٥٧).

وهذا يعني أن الاتجاهات تتسم بنوع من التفضيل، أي تفضيل، أو عدم تفضيل، لعدد كبير من الموضوعات.

ويرى «أيزنك Eysenck» (١٩٦٨)، أن هناك علاقة بين الاتجاهات والميول أو الاهتمامات Interests، فالميل أو الاهتمام عنده عبارة عن «اتجاهات إزاء أشياء يشعر الشخص نحوها بجاذبية خاصة، بينما تمثل الاتجاهات الاجتماعية آراء وتفضيلات تتصل بموضوعات اجتماعية» (٨٢: ص ٣٥٠).

وهناك عدد من الباحثين يعرف الاتجاه على أنه ميل، والميل على أنه اتجاه، فمثلاً، يرى «فؤاد البهي السيد» أن الاتجاه النفسي ميل عام مكتسب، نسبي في ثبوته، عاطفي في أعماقه، يوجه سلوك الفرد. وهو إحدى حالات التهيؤ والتأهب العقلي العصبي التي تنظمها الخبرة. وما يكاد يثبت الاتجاه حتى يمضي مؤثراً وموجهاً لاستجابة الفرد واهتماماته بموضوع معين أو في ميدان خاص. فالانتباه بهذا المعنى أهم عنصر من عناصر الميل، فغالباً ما ينتبه الفرد إلى ما يميل إليه، ويميل إلى ما ينتبه له» (٥٢ : ٢٧٨ ـ ٢٧٩).

ويمكن تعريف الميل بأنه مفهوم يعبر عن استجابات الفرد إزاء موضوع معين من حيث التأييد أو المعارضة. ومن هذا التعريف الإجرائي يتضح لنا أن الفرق الرئيسي بين الاتجاه والميل يكمن في ماهية أو طبيعة الموضوع الذي تدور حوله استجابات الفرد. فإن كان الموضوع يصطبغ بصبغة اجتماعية كأن يكون مسألة متجاد لا عليها أو موضع تساؤل أو محل صراع نفسي أو اجتماعي. . سمي المفهوم المعبر عن الاستجابات اتجاهاً. وإن كان الموضوع تغلب عليه الصفة الذاتية أو الشخصية سمي ميلاً.

ويفرق «ثورنديك وهاجن Thorndike & Hagen» بين الاتجاه والميل على أساس العمومية والخصوصية، ذلك بأن الاتجاه النفسي لا يقتصر على مجرد النشاط الذي يميل بالفرد نحو موضوع ما، بل يتسع حتى يشتمل على مجرد تهيؤ الفرد لهذا الميل. وهكذا يصبح الميل ناحية من نواحي النشاط التي تجعل الفرد ينتبه لموضوع ما، ويهتم به، ويرغب فيه، فيختار من بيئته ما يثير انتباهه وميله، ويقترب بذلك مما يختار، ويبتعد عما

يترك. فالناحية الإيجابية في الميل توضح مساره وهدفه، والناحية السلبية توضح حدود تمايزه ومعالمه. ويؤثر هذا الاختيار على العمليات العقلية للفرد، فيتذكر ما يميل إليه، وينشط بتفكيره وخياله في إطار ميله، ويدرك ما يهتم به، ويصبغ ما يدرك بألوان ميوله (١١٨: ص ٢٨).

ويرى «فلورانس وزملاؤه Florence et Al»، أن «الاتجاه ما هو إلا موجه الهدف، إذ أنه يحدد ما هو مفضل ومتوقع ومرغوب، كما يحدد ما يجب الابتعاد عنه، وبذلك توجه الاتجاهات الفرد إلى الموقف الذي يجد فيه ذاته» (٨٤: ص ٢٣).

ونجد من بين التعريفات الحديثة للاتجاه، التعريف الذي وضعه «هاري أبشو Upshaw» (وهو تعريف إجرائي)، فهو يعرف الاتجاه بأنه «المواقف التي يتخذها الأفراد في مواجهة القضايا والمسائل والأمور المحيطة بهم، بحيث يمكن أن نستدل على هذه المواقف من خلال النظر إلى الاتجاه باعتباره بناء يتكون من ثلاثة أجزاء: الأول، ويغلب عليه الطابع المعرفي، ويشير إلى المعلومات التي لدى الفرد والمتعلقة بهذه القضايا أو المسائل. والثاني، سلوكي.. ويتمثل في الأفعال التي يقوم بها الفرد أو يعمل على الدفاع عنها أو تسهيلها فيما يتصل بمثل هذه القضايا. والثالث، انفعالي... ويعبر عن تقويمات الفرد لكل ما يتصل بهذه القضايا» (١٢١: ص ٦٠).

ولعل تصور «أبشو» هذا لمفهوم الاتجاه يمثل أوضح التعريفات الإجرائية لهذا المفهوم، مما قد يكون له أثره الواضح في التعرف على اتجاهات الشباب في بحثنا الحالي.

تكوين الاتجاهات وأسس تباينها:

الاتجاه مفهوم شاع استخدامه بين الباحثين في العلوم النفسية والاجتماعية، وبذلوا في سبيل توضيحه الجهد الكبير، خاصة فيما يتعلق بالمقصود به أو بعملية تكوينه والعوامل التي تسهم في بلورته، أو بالأسس التي يمكن في ضوئها تفسير تباين هذه الاتجاهات.

ولما كان هدف البحث الحالي لا ينصرف نحو تعمق هذه الجهود أو تعريف القارىء بها نظراً لطبيعة الهدف الذي يسعى إليه البحث، وهو التعرف على اتجاهات طلاب الجامعة «من الجنسين» من خريجي المدارس الثانوية الرسمية والأجنبية في

علاقتها بمفاهيم الذات لديهم. . كان من المنطقي أن نحرص في تناولنا لهذه الجهود على انتقاء أبرز هذه الإسهامات وأكثرها وضوحاً وقرباً من تصور الواقع، الأمر الذي قد يمهد الطريق أمام الباحث نحو دراسة هذه الاتجاهات في الواقع.

وتتكون الاتجاهات والعواطف من تكرار اتصال الفرد بموضوع الاتجاه في مواقف مختلفة ترضى فيه دوافع مختلفة وتثير في نفسه مشاعر سارة، أو تحبط لديه بعض الدوافع وتثير في نفسه مشاعر منافرة ومؤلمة.

وقد يتكون الاتجاه نتيجة صدمة انفعالية واحدة. وتقوم القابلية للاستهواء Suggestibility بدور كبير في تكوين اتجاهاتنا. ويقصد بالقابلية للاستهواء سرعة تصديق الفرد وتقبله للآراء والأفكار دون نقد أو مناقشة أو تمحيص، خاصة وإن كانت صادرة من شخصيات بارزة أو ذات نفوذ، أو كان يعتنقها عدد كبير من الناس.

كما تتكون الاتجاهات والعواطف عن طريق:

أ - الممارسة الفعلية والخبرة الشخصية والمجهود الذاتي والأخذ والعطاء. إذ أن الاتجاهات تكون ولا تلقن.

ب - الترغيب: وهو من العوامل الهامة في خلق الاتجاهات، ترغيب الفرد وتحبيبه، فالرغبة في الشيء دافع قوي لإنجازه.

جـ - القدوة الحسنة والمثال الفعلي للإيحاء - أي التأثير دون إقناع منطقي - تقوم بدور كبير في تكوين الاتجاهات، إذ أن تأثير السلوك أقوى من تأثير الألفاظ. (٩: ٩٦ - ١٠٠).

ويستطيع الفرد أن ينمي إطار ثابت ومتماسك لعلاقته بذاته وبيئته. وبهذا الإطار يستطيع مواجهة مشكلات حياته وتقويمها، وبالتالي التكيف معها. وتتوقف نوعية اتجاهات الفرد على فكرة الفرد عن ذاته وعن نفسه، وعلى مستوى طموحه، وإمكاناته، وأفكاره وقدراته، وقدرته على التكيف مع مشكلاته، وقوته البدنية والفيزيقية، وقيمه الأساسية، أي على تقديره لذاته (٧٩: ص ٦٤).

وبناء على ذلك فإن تباين اتجاهات الأفراد في المجالات المختلفة يمكن إرجاعه إلى تباينهم في مفاهيمهم الذاتية، واختلاف كل منهم من حيث تقديره لذاته أو تقويمه لها.

وهكذا، أسهمت جهود الباحثين المتعلقة بتوضيح المقصود بالاتجاه في رفض الاعتقاد القائل بأن الاتجاهات تمثل أموراً لها صلة بالتكوين الفيزيقي للفرد، وتأكيد الرأي القائل بأن الاتجاهات مواقف مكتسبة تتكون لدى الأفراد من خلال المعارف التي يحصلونها في مختلف فترات حياتهم.. والأفعال التي يتعودون عليها والقيم التي يكتسبونها عن هذا المحيط. ومن هنا أيضاً كشف تحليل الجهود التي يزخر بها تراث العلوم النفسية والاجتماعية المتعلق بتكوين الاتجاهات عن حقيقة مؤداها أن الاتجاهات تتكون لدى الأفراد من خلال المؤثرات الثقافية الفرعية والعامة التي يتعرضون لها أثناء حياتهم. إذ يتعرض الأفراد أثناء حياتهم الأولى في جماعاتهم الأولية وبخاصة الأسرة والرفاق والأقران والزملاء للكثير من المؤثرات الثقافية الفرعية التي تسهم في تكوين الاتجاه، وخاصة المعارف والقيم والعادات السلوكية التي تدخل كأجزاء في بناء الاتجاه. وفي نفس الوقت يتعرض هؤلاء الأفراد أثناء حياتهم في جماعات أخرى أولية وثانوية سواء في الدراسة أو العمل أو غيرها لمؤثرات ثقافية عامة سواء ما اتصل منها بالمعارف أو القيم أو العادات السلوكية التي تدخل كذلك كأجزاء في بناء الاتجاه. ويكتسب الأفراد الاتجاهات في صورة معارف وقيم وعادات سلوكية من خلال عملية التنشئة الاجتماعية في الجماعات الأولية، ثم تنمو وتتبلور اتجاهاتهم بعد ذلك في صورة جديدة ومتطورة وقيم وعادات سلوكية من خلال عمليات الاتصال المباشر والجمعي فضلاً عن استمرار عملية التنشئة الاجتماعية (٧٢ : ٦٦ - ٧٠).

نظريات تنظيم الاتجاهات وتغييرها:

تشير جميع التعاريف الحديثة للاتجاهات إلى أنها تتسم بنوعية مكتسبة. فعلى الرغم من عمومية الاتجاهات إلا أنها متعلمة عن طريق الخبرة، وتكتسب من خلال المواقف الاجتماعية والثقافية، والاتجاهات غالباً ما تبنى على أطر مرجعية معينة.

ومفهوم الاتجاه يكون أكثر فائدة وأعم نفعاً عندما يدرس في علاقته، كمكون للشخصية الإنسانية، وكوسيلة للتكيف النفسي والاجتماعي، وكوسيلة مفيدة من الناحية الوظيفية والعملية، بالإضافة إلى أن الاتجاه كمفهوم يتسم بالسيادة على الأنماط الفكرية لأعضاء جماعة ما، أو في بيئة معينة.

وجدير بالذكر، أن نظريات الاتجاه في جملتها، تحاول أن تربط بين محتويات ثلاثة للاتجاه في داخل الفرد. وفي السطور القليلة القادمة سوف نعرض لنظريتين فقط من

نظريات الاتجاه. نظراً لارتباط هاتين النظريتين بموضوع البحث الحالي.

أولاً ـ النظرية الوظيفية للاتجاهات:

A Functional Theory Of Attitudes

تتلخص هذه النظرية كما أشار كل من «كيتز Katz» (١٩٦٠) و «ستوتلاند Stotland» (١٩٥٩)، في أن الأساس الدافعي للاتجاه هو بمثابة مفتاح فهم تغير الاتجاهات، ومقاومتها للتغير. كما أن العوامل الموقفية والاتصالية الموجهة نحو تغيير الاتجاهات لها تأثيرات مختلفة متوقفة على الأساس الدافعي للاتجاهات. فمن خلال تعبير الفرد عن ذاته بالاتجاهات فإنه يستمد الإشباع عندما تكون هذه الاتجاهات متسقة مع مفهومه عن ذاته وقيمه الشخصية. وقد تعمل الاتجاهات لحماية الشخص من الاعتراف بالحقائق غير السارة عن ذاته، أو عن الحقائق المؤلمة في بيئته. (٩٠: ٤٢٣ ـ ٤٧٥).

ثانياً ـ نظرية العوامل الثلاثة: Three Process Theory of Attitudes

وتتلخص هذه النظرية كما أشار «كيلمان Kelman» (١٩٦١)، في أن تغيير الاتجاه من الممكن حدوثه عن طريق التوحد أو التقمص Identification، عندما يتبنى شخص معين السلوك الصادر من شخص آخر أو جماعة ما. لأن هذا السلوك يرتبط بإشباع تحديد الذات Self - Defining بهذا الشخص أو بهذه الجماعة، ولتدعيم مفهوم الذات الذي هو جزء من العلاقة المرغوب فيها مع شخص آخر أو جماعة معينة، وللمحافظة على هذه العلاقة. (٩٢: ص ٦٢).

طرق قياس الاتجاهات:

لكل فرد اتجاهاته التي تليق بمركزه ودوره، وهي اتجاهات تحددها تنشئته الاجتماعية وتربيته في الثقافة التي يعيش فيها. وعلى ذلك فإن قياس الاتجاهات يكون بمثابة تسجيل للترابط الإحصائي للمواقف اللفظية للفرد تجاه أي موضوع أو قيمة معينة، وبالتالي تكون درجة الفرد ما هي إلا مجموع النقاط للآراء التي تم التعبير عنها في وسيلة القياس.

والقياس في معناه الواسع ـ كما يقول «ستيفنس Stevens» ـ عبارة عن وجود قواعد

تحدد وتوضح كيفية تحديد أعداد لما يشاهد من أفعال وأحداث». (١١٦: ص ١).

وللقياس ثلاثة مستويات تتناسب وطبيعة البيانات التي يمكن جمعها. وهذه المستويات هي: المستوى الإسمي، المستوى الترتيبي، ومستوى المسافات المتساوية والنسب المئوية.

وفي النصف الأول من هذا القرن، ثم تطوير وحدات القياس. وحازت ثلاث طرق من التي انتهجت خلال تلك الفترة شهرة خاصة. . وسميت هذه الطرق بأسماء أولئك الذين فكروا فيها وطوروا من خلالها وحدات القياس. وأصبحت بذلك تمثل أنواعاً ثلاثة لوحدات القياس. وعلى الرغم من أن مجهودات المهتمين بتطوير طرق البحث لا تزال متواصلة، فإن كثيراً من هذه المحاولات الجديدة لا تعدو كونها امتداداً لأحد الأنواع الثلاثة المشهورة وهي: طريقة «ثرستون Thrustone»، طريقة «ليكرت Likert» وطريقة «جتمان Guttman». وهذه الطرق أصبحت لها قيمتها في القياس السيكولوجي الحديث (١١٩: ص ٣٥٥). هذا فضلاً عن طريقة «بوجاردس Bogardus» (١٩٢٤) والمعروفة باسم (مقياس البعد الاجتماعي Bogardus Social Distance Scale)، بالإضافة إلى الطرق التفسيرية والاختبارات الإسقاطية.

ومن الطرق الحديثة المكتملة التي أخذت شكلاً متميزاً جعل منها نوعاً من وحدات القياس ضمن الأنواع التي يمكن الاعتماد عليها، تلك التي صممها «أوسجود Osgood» وأطلق عليها(طريقة التمايز السيمانتي .Semantic Differential M». وتصلح هذه الطريقة لقياس الاتجاهات النفسية للأفراد نحو المفاهيم الاجتماعية المختلفة حسب ما يحدده الباحث. وقد عرض الباحث الحالي لهذه الطريقة بالتفصيل في الجزء الخاص بطرق قياس مفهوم الذات.

وقد قام «حامد عبد السلام زهران» بدراسة الاتجاهات النفسية عند الأولاد والوالدين والمربين نحو بعض المفاهيم الاجتماعية، مستخدماً طريقة التمايز السيمانتي التي صممها «أوسجود»، والمعروفة باسم (تمايز معاني المفاهيم). وسوف يعرض الباحث لهذه الدراسة في الفصل القادم عند عرضه للدراسات والبحوث السابقة في مجال الاتجاهات.

وجدير بالذكر، فإن هناك طرقاً أخرى لقياس الاتجاهات أشار إليها كل من «إدواردز

«Edwards» و «كلبياتريك Klipatrik» (١٩٤٨)، و «كومبز Combs» (١٩٥٠) ومع ذلك فليس هناك طرقاً أخرى غير الخمسة الكبار: «بوجاردس، ثرستون، ليكرت، جتمان، و «أوسجود»، والتي وضعت في الاعتبار سابقاً. . هي التي تظهر بصورة متكررة في دراسات الاتجاهات والآراء. ويشير كل من «فيشبين Fishbein» و «أيزنك Eysenck» (١٩٧٤)، و «تيتل Tittle» و «هل Hull» (١٩٦٧) إلى أنه على الرغم من أن هذه الطرق تختلف في بناءاتها، إلا أنها بصفة عامة تقدم لنا حقائق حيث ترتبط بصورة عالية بعضها مع البعض الآخر. وتشير هذه الدراسات أيضاً إلى أن مقياس «ليكرت» يرتبط بصورة عالية مع مقابيس الاتجاهات الأخرى.

ولقد قامت عديد من الدراسات المصرية محاولة التأكد من صدق وثبات هذه الوسائل القياسية ومدى ملاءمتها على البيئة المصرية، ومدى نجاحها في قياس الاتجاهات. . . وأظهرت فاعلية عالية (٤٣٤: ص ٢١٦).

وبتعريف الاتجاه على أنه ميل لفظي ينتظم حول قيمة أو مجموعة من القيم، يصبح قياس الاتجاهات تسجيلاً للكلام اللفظي فيما يتعلق باتجاهه نحو موضوع أو قيمة. ويتحول هذا التسجيل لاتجاه الفرد إلى قيمة عددية أو مجموعة من الدرجات للآراء التي عبر عنها الفرد استجابة لأسئلة خاصة. ويعتبر الاستبيان Questionnaire من أهم طرق قياس الاتجاه. والاستبيان عبارة عن مجموعة من الأسئلة المصممة للتوصل من خلالها للحقائق التي يهدف إليها البحث (٦٦: ٣٤١ - ٣٧٠).

الاتجاهات بالمعنى المستخدم في هذا البحث:

الاتجاهات النفسية موضوع البحث «هي تلك الاستعدادات التي تكتسب نتيجة لما يمر به الفرد من خبرات، ثم تتبلور بالتدريج حتى تتخذ صوراً ثابتة نسبياً تؤثر على سلوك الفرد وعلاقاته بالناس ونظرته إلى شتى نواحي الحياة. وهي تبدأ على صورة نزعات جزئية مشتتة ثم لا تلبث أن تتآلف وتترابط وتتماسك في شكل اتجاهات واضحة، شأنها في ذلك شأن سائر سمات الشخصية (١: ٢٣٩ - ٢٤٠).

ويرى الباحث أن تعريف الاتجاه بهذا المعنى، يعد من أكثر التعريفات شمولاً، فضلاً عن كونه أقرب التعريفات للدراسة الحالية.

علاقة مفهوم الذات بالاتجاهات:

على الرغم من أن السلوك الإنساني يعكس رغبات الفرد وأهدافه في الحياة، إلا أن السلوك لا يتقرر بهما وحدهما. . . حيث أن هناك جوانب أخرى متعددة يمكن أن تكون ذات تأثير كبير في هذا الصدد، كالظروف الواقعية المحيطة بالفرد، مدركاته، الاتجاهات والمعايير الاجتماعية السائدة. . وغير ذلك من عوامل. ولا شك في أن مفهوم الذات ليس بمعزل عن هذه العوامل، وليس من الصواب تجاهل تأثيره ـ سواء كان ذلك التأثير تأثيراً مباشراً أو غير مباشر. (٣: ص ٦).

ويرى الباحثون في سيكولوجية الشخصية أن الشخصية ما هي إلا مجموعة من الاتجاهات النفسية التي تتكون عند الشخص فتؤثر في عاداته وميوله وعواطفه وأساليب سلوكه كلها، وأنه على قدر توافق هذه الاتجاهات النفسية وانسجامها تكون قوة الشخصية، وعلى قدر فهمنا لاتجاهات الفرد يكون فهمنا لحقيقة شخصيته. (٦١: ص ١٧٥).

ويشير «جابر عبد الحميد جابر» إلى العلاقة بين مفهوم الذات والاتجاهات بقوله: «إن القيم ـ وما يرتبط بها من اتجاهات ـ عند الفرد ترتبط ارتباطاً وثيقاً بمفهوم الذات». فيكون لدى الفرد صورة لنفسه باعتبار أن له قيماً معينة، ومن ثم،فإن تعريض هذه القيم للتهديد والخطر قد يثير نفس الاستجابة الانفعالية التي يثيرها أي خطر يهدد الأنا. ومن المهم معرفة مدى ارتباط القيم وما يتصل بها من اتجاهات بمفهوم الذات إذا أردنا أن نغير اتجاهاً معيناً لدى الفرد. (١٧: ٥٢٢ ـ ٥٢٣).

ويرى «عبد السلام عبد الغفار»، أن «سلوك الإنسان لا يتحدد بقوى لاشعورية وإنما يتحدد هذا السلوك بتفكير الإنسان وإرادته. إذ يقوم الإنسان بعملية تقويم لذاته وتقويم للآخرين وللعالم الذي يعيش فيه، ثم هو يضع لنفسه ـ في ضوء هذه العمليات ـ أهدافاً يحققها، ويسعى إلى ذلك السلوك الذي يرى أنه يحقق هذه الأهداف» (٤٤: ١٥).

ويرى «حامد زهران»، أن أحسن فهم لسلوك الفرد يكون من وجهة نظر الفرد نفسه ومن داخل إطاره المرجعي، أي من داخل مجاله الإدراكي. كما أن أحسن طريقة لإحداث التغير في السلوك هي أولاً إحداث التغير في مفهوم الذات (٢٧: ٨٥).

ومن كل ما تقدم، فإن الباحث يفترض وجود علاقة ما بين اتجاهات الفرد ومفهوم ذلك الفرد عن ذاته.

مفهوم الذات وعلاقته بالاتجاهات موضوع البحث:

من خلال العرض النظري السابق، يتضح لنا أن الذات تنمو عبر الزمن، ويتعلق نموها بالأدوار المتنوعة التي يلعبها الفرد طوال حياته، هذه الأدوار التي تهيىء له الفرصة لأن يكتشف نفسه (من هو).. وأن يتصرف بالشكل الذي يريد أن يكون عليه، فالشخص من خلال نشاطاته يختبر قدراته ويقيمها فيكتشف من أنه قادر على أداء بعض الأعمال بطريقة جيدة، وأنه يكتسب رضاء وتقدير الآخرين، وهذا النجاح المتكرر يدفع بالفرد لأن ينمي صورة صادقة عن نفسه. وبذلك تبدأ في الظهور صور عديدة محددة للمظاهر الشخصية والتي تجتمع في نهاية الأمر لتتكون منها صورة كاملة عن الذات، وكلما تقدم الشخص في العمر يرسخ اكتمال تلك الصورة التي حصل عليها عن نفسه ويبين منها مفهوماً للذات، ويحاول جاهداً المحافظة على ذلك المفهوم وتعزيزه من خلال الأنشطة خصوصاً تلك التي تتعلق بالمستقبل كالدراسة والمهنة والزواج. «فأهداف الفرد ومطامحه واتجاهاته تمثل عنصراً هاماً في فكرة الفرد عن ذاته، وهي تعتمد على عنصري الاختيار والقصد ـ وقد يؤثر نجاح الفرد أو إخفاقه في تحقيق أهدافه على توافقه وصحته النفسية عموماً. ومن هنا تبرز أهمية اختيار الفرد وتحديده لأهدافه في الحياة ومطامحه واتجاهاته على نحو يتمشى مع ما لديه من قدرات وإمكانات، بحيث تكون تلك الأهداف ذات إمكانية تحقيق عالية، حتى يستطيع الفرد أن يشعر بالرضا والإشباع، ومن ثم يتوافق مع ذاته ويتقبلها» (٣: ص.ص ٤ ـ ٩).

ويذكر «حامد زهران»، أن معظم الباحثين يعتقدون أن الإرشاد النفسي يتضمن موقفاً خاصاً بين المرشد والعميل، يضع فيه العميل مفهومه عن ذاته كموضوع رئيسي للمناقشة بحيث تؤدي عملية الإرشاد إلى فهم واقعي للذات وإلى زيادة التطابق بين مفهوم الذات المدرك ومفهوم الذات المثالي الذي يعني تقبل الذات وتقبل الآخرين والتوافق النفسي والصحة النفسية. وتؤكد معظم الدراسات والبحوث العلاقة والارتباط القوي بين مفهوم الذات والتوافق النفسي وأن سوء التوافق النفسي ينتج من إدراك تهديد الذات أو إدراك تهديد في المجال الظاهري أحدهما أو كلاهما، وأن الأفراد ذوي مفهوم الذات الموجب يكونون أحسن توافقاً من الأفراد ذوي مفهوم الذات السالب. وفي مجال الإرشاد

المهني يعتقد الباحثون أن الوعي بمفهوم الذات المهني Vocational Self Concept يعتبر عنصراً هاماً في الوعي بالذات. فيقول «أنجلانـدر Englander» (١٩٦٠): «إن الفرد يجب أن يتصور مهنة مثل التدريس على أنها مناسبة لذاته قبل أن يختارها كمهنة لذاته». وفي مجال الإرشاد الزواجي، وجدت «ليكي Luckey» (١٩٦٤) علاقة جـوهريـة بين مفهوم الذات الموجب وبين التوافق بين الزوجين، وأوصت بأن يكون الإرشاد الزواجي ممركز حـول الشخص Person Centred وليس ممركـزاً حول المشكلة. (٢٧ : ٨٨ ـ ٨٩).

ويعتبر الاتجاه نحو المهنة قراراً هاماً يتشكل من خلاله طبيعة الحياة المقبلة. فهو يعني بالنسبة للفرد أشياء كثيرة وكذا الحال بالنسبة للمجتمع، فالاتجاه المهني قد يحدد مدى نجاح الفرد ومدى فشله في نوع العمل الذي يقوم به أو الدراسة التي يلتحق بها.

وتتضح أهمية التوجيه التربوي والمهني إذا لاحظنا المجهود الضائع الذي يبذله الأفراد في متابعة دراسة لا يصلحون لها، أو العمل في مهنة لا يميلون إليها، أو عدم التكيف لـظروف الدراسـة أو العمل ـ وتتضـح أهميته أيضـاً في الخسارة التي تصيب المجتمع نتيجة لسوء اختيار نوع الدراسة والمهنة. ولذلك وجب علينا أن نساعد الأفراد على الاتجاه نحو الدراسة أو العمل الملائم لهم. وهذا الأمـر غالباً ما يتع على القائمين بعملية التربية في بلادنا، وهو الأمر الذي لا يتبع في توجيه الأفراد، إذ أن الأفراد غالباً ما يوجهون بعد حصولهم على الشهادة الثانوية العـامة إلى نـوع معين من الدراسـة وفقاً لمجموع درجاتهم دون مراعاة لميولهم أو قدراتهم أو سمـات شخصياتهم المختلفـة. وذلك يسبب متاعب كثيرة للفرد وقد يسبب فشل الطالب في دراسته وبالتالي في مهنته إذا تمكن من إكمال هذا النوع من التعليم، وكذلك يصيب المجتمع بخسارة كبيرة في إنفاق أموال كثيرة غير موجهة توجيهاً سليماً بناء على تخطيط تربوي سليم. (٥٩ : ٢٧ ـ ٣٩).

وقد حاول «كارتر Carter» (١٩٤٠) أن يفسر أصل الميول المهنية، ورأى أن نمو المفاهيم الذاتية هي التي توجه الفرد نحو المهنة التي يحقق فيها ذاته ومركزه. ويتفق «بوردن Bordon» (١٩٤٣) مع ما يراه «كارتر» في أن الميول المهنية انعكاس للمفاهيم الذاتية التي تتكون بفعل تشابك استعدادات الفرد وبيئته. كما أشـار «بوردن» بصـورة واضحة إلى أن الاستجابات التي يجريها الفرد على قوائم الميول المهنية تمثل انعكاساً لمفهوم الفرد عن ذاته، من خلال ما يؤمن به من أنماط مهنية جامدة، فالفرد يقوم بانتقاء أو

برفض مهنة ما بسبب اعتقاده أن هذا المجال يتناسب أو لا يتناسب مع فكرته عن نفسه. (٧٣: ١ - ٩٧).

فالفرد عندما يختار مهنة ما فإنه يختار إلى حد بعيد أساليب التوافق وأنماط الحياة والأدوار التي يحس أنها قريبة إليه ومناسبة له والتي يتوقع أن يرى نفسه فيها بالصورة التي يتوقعها من حيث الكفاية ومستوى الإنجاز مما يحقق مفهومه عن نفسه (٥١: ص ٣٨٩).

العلاقة بين الاتجاه نحو الدراسة والاتجاه نحو المهنة:

غالباً ما يستدعي نوع الدراسة في الكلية نوع المهنة التي يرغب الطالب أن يلتحق بها في المستقبل، فإذا ما سئل طالب ما عن الكلية التي يفضل الالتحاق بها، فإنه سيجيب كلية الطب مثلاً، وعندما يسأل نفس الطالب مرة أخرى، وأي مهنة تفضل الالتحاق فيها؟ فسيجيب مهنة الطب... وهكذا بالنسبة لجميع الطلاب في مختلف الكليات والتخصصات لا سيما تلك الكليات المتخصصة تخصصات محددة تحديداً دقيقاً مثل: كليات الطب البشري والصيدلة وطب الأسنان والهندسة والتجارة والتربية وغيرها. وإن هذا التداخل يوحي بصفة عامة أن المصطلحين - الدراسة والمهنة - مصطلح واحد، ولقد حاولت دراسات عديدة أن تفحص طبيعة العلاقة بين الاختيار الدراسي والاختيار المهني. ولقد وجدت معظم هذه الدراسات قدراً مشتركاً من الارتباط بين المصطلحين وأن هذا القدر في الارتباط يزداد كلما اتجهنا من التعليم الثانوي إلى التعليم الجامعي. وهذا ما سيشير إليه الباحث في الفصل القادم عند عرضه للدراسات السابقة.

علاقة الاتجاه نحو المهنة بالاتجاه نحو الزواج:

دلت بعض البحوث على أن الزواج يتأثر بالعنصر المهني، فقد اتضح من البحث الذي قامت به «هنت Hunt» عن العلاقة بين المركز المهني واختيار الأزواج، أن كلاً من الرجال والنساء يختارون قرناءهم في نطاق المهنة التي يعملون بها بدرجة تفوق الاختيار خارج مجال المهنة على مختلف المستويات المهنية. وتلاحظ هذه الظاهرة أيضاً في بيئتنا العربية - وإن لم يتيسر بحوث تؤيد هذا القول - فبعد أن أصبح مألوفاً نزول الفتاة إلى مجال العمل صار من الشائع اختيار الزوجات من نفس المجال المهني، إذ أن للزمالة تأثيرها في توطيد العلاقة وتنمية الألفة بين الشاب والفتاة اللذين يعملان في مهنة واحدة. (٤٠: ص ٥٣٠).

خلاصة وتعقيب

تضمن هذا الفصل ـ من الدراسة ـ قسمين أساسيين، شملا الإطار النظري الذي يخدم البحث الحالي، واختص كل قسم منهما بأحد المفاهيم المستخدمة في الدراسة الحالية «مفهوم الذات» و «الاتجاهات»، كما تعرض الباحث الحالي إلى توضيح العلاقة بين مفهوم الذات والاتجاهات موضوع البحث.

ولقد اتضح للباحث أن هناك إغفالاً كبيراً لدراسة العلاقة بين مفهوم الذات بأبعاده المختلفة والاتجاهات بجوانبها المتعددة، هذا على الرغم من تنوع اهتمامات الباحثين في مجال مفهوم الذات من جهة، والاتجاهات النفسية الاجتماعية من جهة أخرى، وتعدد الآراء النظرية التي توصي ـ بل تؤكد ـ وجود علاقة يتعذر تجاهلها أو إنكارها، بين مفهوم الذات لدى الفرد واتجاهاته. فلا شك أن تقدير الفرد لقدراته المهنية المقبلة وتقييمه الشخصي لها قد يكون من المعالم التي تعكس بعض اتجاهاته نحو هذه المهنة أو ذاك. فالشخص الذي يتوسم في نفسه القدرة على أداء مهنة معينة قد يكون ذلك جزءاً من إطار اتجاهاته نحو تلك المهنة، وبذلك تكون عملية تقدير الذات، ذات أثر هام في تحديد اتجاهات الفرد.

وقد تعرضت معظم الآراء النظرية إلى أهمية الدور الذي يمكن أن يقوم به مفهوم الذات بجوانبه المتعددة فيما يضعه الفرد لنفسه من تطلعات، وما يحدده لها من اتجاهات ـ وتشير هذه الآراء في جملتها ـ إلى أن سعي الفرد ومثابرته في سبيل تحقيق أهداف معينة يعتبر من الوظائف الهامة للذات. ويمكن القول استناداً إلى هذه الآراء النظرية ـ بأن أهداف الفرد واتجاهاته ومطامحه تنتظم حول مفهوم ذلك الفرد عن ذاته، وتتصل هذه الأهداف والاتجاهات والمطامح بحياة الفرد في جوانبها المتعددة، وهي تكون فيما بينها صورة مثالية يتطلع الفرد إلى أن يرى ذاته عليها، وقد يسعى الفرد طوال

حياته في سبيل بلوغ هذه الصورة المثالية الخاصة بالذات، ويتوقف رضا الفرد عن ذاته على أساس اقترابه من هذه الصورة المثالية أو ابتعاده عنها.

وهكذا، تصبح هناك حاجة ملحة في الوقت الحالي لتوضيح العلاقة بين مفهوم الذات بأبعاده من جهة والاتجاهات من جهة أخرى. إذا ما زالت هذه العلاقة تتطلب القيام ببحث يتناولها من جوانبها المختلفة.. وهذا ما يحاول البحث الحالي القيام به، من حيث أنه يتناول العلاقة بين مفهوم الذات لدى طلاب الجامعة «من الجنسين» من خريجي المدارس الثانوية الرسمية والأجنبية وبين اتجاهاتهم نحو التخصص الدراسي والمهنة والزواج...

الفصل الثالث

الدراسات السابقة

أولاً ـ مفهوم الذات:

- دراسات تناولت مفهوم الذات وعلاقته بالتوجيه والإرشاد النفسي
- دراسات تناولت مفهوم الذات وعلاقته بالتوافق
- دراسات تناولت مفهوم الذات لدى الشباب.
- دراسات تناولت مفهوم الذات لدى المراهقين بالريف والحضر.
- دراسات تناولت مفهوم الذات وعلاقته بمستوى الطموح المهني والأكاديمي
- دراسات تناولت مفهوم الذات وعلاقته بالقيم
- دراسات تناولت مفهوم الذات وعلاقته بالتفضيلات الدراسية والمهنية
- دراسات تناولت مفهوم الذات وعلاقته بالدافعية والتحصيل الأكاديمي

ثانياً ـ الاتجاهات:

- دراسات تناولت الاتجاه نحو اختيار نوع الدراسة والمهنة
- دراسات تناولت الاتجاه نحو أمور الزواج والعلاقات بين الجنسين

الدراسات السابقة

يتناول الباحث في هذا الفصل عرضاً لبعض الدراسات والبحوث السابقة قريبة الصلة بموضوع البحث الحالي. وسوف يقسم الباحث هذا الفصل إلى قسمين رئيسيين، أحدهما يختص بالدراسات التي تناولت مفهوم الذات في علاقته ببعض المتغيرات، والآخر يختص بالدراسات التي تناولت الاتجاهات نحو بعض الموضوعات التي يتعرض لها البحث الحالي.

أولاً ـ الدراسات التي تناولت مفهوم الذات وعلاقته ببعض المتغيرات:

أجرى عدد من الدراسات التي تناولت مفهوم الذات من مختلف الأبعاد، ويعرض الباحث فيما يلي بعض الدراسات التي قد تلقى أضواء على جوانب الدراسة الحالية.

١ ـ دراسة «حامد عبد السلام زهران» عام ١٩٦٦: ـ

قام «حامد زهران» بدراسة مفهوم الذات وعلاقته بالتوجيه والإرشاد النفسي للمراهقين على عينة قوامها (٢٢٠) مراهقاً ومراهقة من الإنجليز، واستخدم عدداً كبيراً من مقاييس مفهوم الذات والحاجة إلى التوجيه والإرشاد النفسي، والتوافق النفسي، وسمات الشخصية، وذلك لقياس ١٣٠ متغيراً. وقد قسم الباحث عينة بحثه إلى ثلاث مجموعات: الأولى جماعة مفهوم الذات الموجب، والثانية جماعة مفهوم الذات السالب، والثالثة هي المجموعة الضابطة. وقد أوضحت نتائج هذه الدراسة أن مفهوم الذات يرتبط ارتباطاً موجباً ببعض متغيرات الشخصية، وأن مفهوم الذات الإيجابي يرتبط ارتباطاً جوهرياً موجباً بكل من المتغيرات: الدفاع ومراعاة القبول الاجتماعي والرغبة الاجتماعية والنضج الاجتماعية والثبات الانفعالي، والواقعية وإقامة علاقات طيبة مع الجماعة، والراحة النفسية، والبهجة، والقيادة والتوافق الشخصي والاجتماعي والدراسي والانفعالي والصحي والمقدرة الأكاديمية والموائمة الاجتماعية، والقيم الاجتماعية

الإنسانية، وتنوع الميول والرضا بالوضع الراهن ومراعاة ما يهم الآخرين، والعلاقات الأسرية المتوافقة، والشعور بالأمن والطمأنينة وقوة الأنا الأعلى، والواقعية والثقة الكاملة بالنفس، وضعف التوتر الداخلي، والصحة النفسية والتوافق السليم، والتسامح، ووضوح الفكر.

وقد أثبت «زهران» في هذه الدراسة رأى «كارل روجرز» بأن مفهوم الذات يرتبط ارتباطاً إيجابياً بالتوافق النفسي، وعليه فإن أي اضطراب في مفهوم الذات لدى الفرد يعني سوء توافقه النفسي. كما أكدت هذه الدراسة الرأي القائل بأن تقبل الذات وفهم الذات، يعتبران بعداً هاماً في عملية التوافق الشخصي، كما أشارت هذه الدراسة إلى الأهمية الكبرى لاتجاهات الفرد نحو الآخرين، واتجاهات الآخرين نحو الفرد. وأوضحت أن مفهوم الذات هو محصلة تأثير العوامل الاجتماعية.

ومن الدراسات التي أوردها بحث زهران، دراسة «كوبر سميث Cooper Smith» عام ١٩٥٩، والتي اهتمت بمفهوم الذات وعلاقته بخبرة الواقع، وقد تبين من نتائج بحث «سميث» أن الأفراد الذين أحرزوا نجاحاً في خبرة الواقع، كانوا أقدر على تقييم ذواتهم من قرنائهم الأقل نجاحاً في خبرة الواقع.

٢ ـ دراسة «جابر عبد الحميد جابر» عام ١٩٦٩ : ـ

قام «جابر عبد الحميد» بدراسة العلاقة بين تقبل الذات والتوافق النفسي، على عينة.. قوامها (٩٠) طالباً من طلبة الجامعات. وقد قسم الباحث عينة بحثه على أساس درجاتها في تقبل الذات إلى مجموعتين: إحداهما مجموعة أقل تقبلاً للذات، والأخرى أكثر تقبلاً للذات وكانت هذه الدراسة تهدف إلى مقارنة نتائج المجموعتين في ثلاثة اختبارات هي: اختبار مفهوم الذات للكبار، وقائمة التفضيل الشخصي، واختبار التوافق للطلبة.

ثم قورنت نتائج المجموعتين في ثلاث نواح: الناحية الأولى، التوافق المنزلي والصحي والانفعالي والاجتماعي ـ والناحية الثانية، تقبل الذات وتقبل الآخرين ـ والناحية الثالثة، بنية الحاجات النفسية.

وقد تبين من النتائج التي توصل إليها «جابر»، أن هناك علاقة موجبة بين تقبل الذات والتوافق، أي أنه كلما ازداد تقبل الفرد لذاته، ازداد توافقه. كما أسفرت نتائج

هذه الدراسة عن وجود علاقة موجبة بين تقبل الفرد لذاته وتقبله للآخرين، فكلما ازداد تقبل الفرد لذاته ازداد تقبله للآخرين. كما جاءت الفروق في بنية الحاجات النفسية للمجموعتين متسقة مع النتائج، فالمجموعة الأكثر تقبلاً للذات، اختارت العبارات الدالة على الحاجة إلى السيطرة بتكرار أكبر من المجموعة الأقل تقبلاً للذات، كما اختارت العبارات الدالة على الحاجة إلى اللوم ـ أي لوم الـذات ـ بتكرار أقـل من المجموعـة الثانية.

هذا، وقد اتفقت النتائج التي أسفر عنها بحث «جابر» مع الأساس النظري الذي قدمه «كارل روجرز» ومع نتائج الدراسات السابقة التي بنى في ضوئها فروض بحثه.

ومن الدراسات التي أوردها «جابـر» في بحثه، دراسـة «ميشيل Mitchell» عـام ١٩٥٩، والذي درس العلاقة بين مفهوم الذات والقلق لدى عينـة من طلاب السنتين الأولى والثانية بالمرحلة الجامعية. وبحساب معامل الارتباط بين سلامة مفهوم الذات ودرجات القلق وجد أنه بلغ (ـ ٤١ر٠)، أي أنه كلما ازدادت إيجابية مفهوم الذات نقص القلق.

وقام «ليبست Lipsitt» عام ١٩٥٨، بدراسة على عينة من تلاميذ وتلميذات الصف الرابع والخامس والسادس الابتدائي بلغ عددهم ٣٠٠ تلميذ وتلميذة. وأعطى كل تلميذ منهم عدداً من الصفات وطلب منه أن يحدد ما إذا كانت الصفة تنطبق عليه أم لا. ثم أعيدت هذه العملية وطلب من الفرد أن يحدد ما إذا كانت الصفة مرغوب فيها شخصياً أم مرغوب عنها وبهذه الطريقة أمكن التوصل إلى مقياس لتقبل الذات أو إلى تحديد مفهوم الذات هل هو إيجابي أم سلبي. ثم طبق على تلاميـذ العينة مقيـاس للقلق. وقد اتضـح أن الأطفال ذوي مفهوم الذات الإيجابي أو القوي كانوا أقل قلقاً عن الأطفال ذوي مفهوم الذات السالب، عند البنين والبنات على السواء. وأن الفرق بين المجموعتين له دلالة إحصائية.

كما قام «هانلون وآخرين Hanlon et al» عام ١٩٥٤، بدراسة على عينة مكونة من ٧٨ تلميـذاً بلغ متوسط أعمـارهم ٣ر١٦ سنـة. وقـد طبق عليهم اختبـار كـاليفـورنيـا للشخصية، ثم طلب منهم أن يصنفوا مائة فقرة لتقدير الذات مرتين: الأولى لتحديـد إدراكهم لمفهوم الذات، والثانية لتحديد مفهوم الذات المثالي. وحسبت العلاقـة بين درجة التباعد وبين التقدير الكلي في اختبار الشخصية والتقديرات الفرعية فيه. وقد بينت

نتائج هذه الدراسة عدم وجود علاقة بين العمر أو الذكاء والتطابق بين الذات والمثال، كما لم توجد أي علاقة بين مقاييس التوافق وبين الذكاء أو العمر. ولكن معامل الارتباط بين التوافق الكلي ودرجة التباعد كان مرتفعاً وذا دلالة إحصائية.

ولقد تنبأ «بيلز Bills» بأن الأشخاص الذين حصلوا على درجات تباعد كبيرة بين الذات والمثال، يزداد احتمال كونهم مكتئبين عمن حصلوا على درجات تباعد صغيرة. ولقد اعتقد أن إدراك الذات لنقص في وحدتها الداخلية أو للتعارض بين مدركات الذات وبين الذات المثالية ينبغي أن يحدث خبرات تحل بتنظيم الشخصية مما يؤدي إلى مشاعر اكتئاب. ولقد حصل «بيلز» على مجموعتين من الأفراد ليقارن بينهما، حصل أفراد المجموعة الأولى على درجات تباعد كبيرة بين الذات والمثال، بينما حصل أفراد المجموعة الثانية على درجات تباعد صغيرة. ولقد اتضح من البحث كما هو متوقع أن أفراد المجموعة الأولى أكثر اكتئاباً من أفراد المجموعة الثانية. كما ظهر من تحليل استجاباتهم لاختيار بقع الحبر (رورشاخ) وذلك في خمس من الأدلة الستة.

أما عن العلاقة بين تقبل الذات وتقبل الآخرين، فإن «روجرز» يرى أن الأشخاص الذين يتقبلون أنفسهم يتقبلون الآخرين، وأن الشخص السيء التوافق الذي ينبذ نفسه، إذا نبذ الآخرين فإن من المحتمل بدرجة كبيرة أن يتعرض لنبذهم، ويترتب على ذلك اشتداد سوء التوافق. وإذا أمكن خلال الإرشاد النفسي والتوجيه تحسين مفهوم الذات، وإذا أدى هذا التحسين إلى ازدياد تقبله للآخرين، والتقبل من قبلهم، فإنه سينتج عن ذلك شفاء وتحسن شخصي.

ولقد بينت دراسات عديدة أن هناك علاقة واضحة وذات دلالة بين تقبل الذات وتقبل الآخرين، على الرغم من أن الشهرة الفعلية لا تبدو مرتبطة بتقبل الذات أو تقبل الآخرين. أي أن تقبل الذات يصاحب التسامح مع الآخرين وحبهم وهذا يرجح أن الشخص الذي يتقبل نفسه يرى العالم أكثر إشراقاً إذا قورن بالشخص الذي ينبذ نفسه. ومن هذه الدراسات ما قام به «في W. F. Fey» عام ١٩٥٥، إذ قام بتحليل دقيق نسبياً لبياناته فتوصل إلى قياس لتقبل الذات وتقبل الآخرين كما حصل على حكم كل فرد على مدى قبوله عند الآخرين كما حصل على تقدير لقدرته الفعلية للتقبل من الآخرين أو لشهرته. ولقد تكونت عينة البحث من ٥٨ طالباً من طلاب الصف الثالث بكلية الطب، ووجد أن أفراد العينة الذين يتقبلون أنفسهم كانوا أكثر تقبلاً للآخرين، وقدروا شهرتهم

على أنهم أكبر من الطلاب الأقل تقبلاً لأنفسهم، ولكنهم لم يكـونوا فعـلاً أكثر منهم شهرة.

٣ـ دراسة «كاميليا عبد الفتاح» ١٩٧٢: ـ

قامت «كاميليا عبد الفتاح» بدراسة مفهوم الذات لدى الشباب، عن طريق الإجابة عن سؤال مؤداة: هل هناك اتساق بين النزعة الذاتية والنزعة الاجتماعية في تحديد مفهوم الذات لدى الشباب؟ وهل هناك فرق في هذا الصدد بين الجنسين من الشباب؟.

وكانت العينة المستخدمة في البحث مكونة من ٨٧ طالباً و٩٢ طالبة من طلبـة وطالبات الفرقة الثالثة بالمعهد العالي للخدمة الاجتماعية، اختيروا بـطريقة عشـوائية، وكان متوسط أعمارهم ٢٢ عاماً. وكانت أداة البحث المستخدمة في هذه الدراسة هي عبارة عن سؤال مفتوح يجاب عنه كتابة، والسؤال هو: «اكتب عشرين إجابة عن السؤال التالي: من أنا». وقد تم تصنيف الإجابـات في هذا البحث على بعـدين هما: بعـد الإجابات الاجتماعية التي تقوم على وجود علاقة بين الفرد والجماعات التي ينتمي إليها. والبعد الثاني هو الإجابات التي تتعلق باهتمامات الفرد الذاتية.

وقد دلت نتائـج هذه الـدراسة على أن نسبـة الإجابـات الذاتيـة أعلى من نسبة الإجـابات الاجتمـاعية. ولمعـرفة دلالـة الفـروق بين البنين والبنـات فيمـا يتعلق بقلة الاتجاهات الذاتية طبقت الباحثة مقياس «ت» وتبين أن النتائج تدل على وجود ميل على الأقل لاختلاف المجموعتين عن بعضهما في هذا الاختبار حيث تغلب النزعة الاجتماعية لدى الطالبات عنها لدى الطلبة. كما استرعى انتباه الباحثة وجود حالات اكتئابية حيث ينصب التعبير عن مفهوم الذات على عدم الشعور بالرضا أو الاستمتاع بالحياة أو الشعور بالضياع.

وقد بينت هذه الدراسة تغلب النزعة الذاتية على النزعة الاجتماعية في تحـديد مفهوم الذات، ويقصد بهذا أن الشباب يصبون تفكيرهم واهتماماتهم حول ذواتهم وأنهم أكثر انشغالاً وتـأملاً وانفعـالاً بأحـوالهم ومشاعـرهم الخاصـة دون توازن مـع الارتباط بالموضوع أو بالآخر وبخاصة بالنسبة للجماعات المختلفة التي يعيشون في ظلها. وهذا يعني أن مفهوم الذات المتكون لدى هؤلاء الشباب ليس حصيلة التفاعل الاجتماعي مع الآخرين بحيث يمكن وصفه بأنه مفهوم سلبي وليس مفهوماً إيجابياً.

وقد فسرت الباحثة هذا الاتجاه المتمركز حول الذات في النقاط التالية : ـ

أ ـ ما زالت عملية التطبيع الاجتماعي والتربية في مصر وبخاصة في الحضر والطبقات الوسطى تقوم على اعتماد الأبناء على الأسرة إلى درجة كبيرة تتخطى المراحل التي ينبغي أن يستقل فيها الأبناء ويفطموا من هذا الاعتماد كلية.

ب ـ هذا النمط من التربية من شأنه أن يعوق تكوين مفهوم ناضج للذات من خلال التفاعل المستقل مع الآخرين.

جـ ـ أن عملية التنشئة الاجتماعية القائمة على الاعتماد والحماية المسرفة للأبناء تعوق تحقيق حاجة الشباب إلى الاقتدار واختبار إمكانياتهم في الواقع بحيث يكونون مفهوماً ناضجاً للذات. فالاقتدار من خلال مراحل النمو يبدو في رغبة الفرد في أن ينمي مهاراته إلى الحد الذي يسمح له بالسيطرة على جوانب بيئته. ومن الصعب على الفرد أن ينظر إلى نفسه نظرة إيجابية (أي يكون مفهوماً سليماً عن نفسه) أن هو عجز عن السيطرة على الأعمال التي تعد متطلبات لازمة للإسهام الفعال في حياة المجتمع وتعلم كيفية التفاعل مع الآخرين والرغبة في استطلاع العالم من حوله. ذلك على اعتبار أن الشخص الناضج المنتج يشتق إحساسه بالهوية من تجربة اختبار نفسه بما لديه من إمكانيات.

د ـ أن المجتمع المصري بحكم نظمه لا يتيح للشباب المسالك المختلفة للتعبير عن ذاته والمساهمة في بناء المجتمع الذي يخصه هو أولاً باعتبار أن الشباب هو عمد الحاضر والمستقبل. ففرص الانطلاق والتعبير عن الذات فكراً وعملاً محدودة. فالشباب بحكم سنه وبحكم خصائص هذه السن يفكر ويرتبط بقيم معينة، كما تتداول في حياته الكثير من هذه القيم، إلا أنه يتمثل هذه القيم ويفكر بها على مستوى نظري دون أن يجد الفرص التي تتيح له اختبار هذه القيم على مستوى الفعل والسلوك والممارسة العملية، ومن ثم قد ينسحب أو يقع في التناقض ويعيش في عالم متوحداً مع ذاته دون التوحد بالجماعة والتفاعل الإيجابي معها.

٤ ـ دراسة «سيد الطوخي» عام ١٩٧٣ : ـ

قام «الطوخي» بدراسة مفهوم الذات لدى المراهقين المصريين بالريف والحضر، وكان هدف هذه الدراسة هو معرفة الفروق في مستويات مفهوم الذات بين المراهقين المصريين من الجنسين وبين نظرائهم بالحضر، وكذلك الارتباط بين درجة التوافق

وبعض عوامل الشخصية وبين درجة تطابق مفهوم الذات المدركة ومفهوم الذات المثالية في عينات الريف والحضر. وقد تكونت عينة البحث من ١٠٠ مراهق ومراهقة بالريف، ومثلهم بالحضر، وتراوحت أعمارهم ما بين ١٦ ـ ١٨ سنة، وهم من طلبة وطالبات الصف الثاني الثانوي العام بالمدارس الثانوية العامة بحضر وريف محافظة الغربية. وقد استخدم الباحث في هذه الدراسة اختبار مفهوم الذات للكبار الذي أعده محمد عماد الدين إسماعيل، وعالج نتائج بحثه إحصائياً باستخدام معاملات الارتباط بين المتغيرات، ومقياس «ت» لقياس دلالة الفروق بين المتوسطات. وقد أسفرت نتائج هذه الدراسة عما يلي: ـ

أ ـ لم توجد فروق جوهرية في درجة التباعد بين مجموعتي البحث الريفية والحضرية.

ب ـ لم توجد فروق في درجة تقبل الذات لدى مجموعتي البحث.

جـ ـ توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تقبل الآخرين، وهذه الفروق لصالح المجموعة الحضرية.

د ـ لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تطابق مفهوم الذات المدركة والمثالية لدى مجموعتي البحث الريفية والحضرية (بنين وبنات).

هـ ـ يوجد ارتباط موجب ذو دلالة إحصائية بين درجة تطابق مفهوم الذات المدركة ومفهوم الذات المثالية، وبين درجة التوافق لدى مجموعتي البحث.

و ـ يوجد ارتباط بين درجة تطابق مفهوم الذات المدركة والمثالية، وبين بعض عوامل الشخصية لدى أفراد عينة البحث، كما قيست باستفتاء الشخصية للمرحلة الإعدادية والثانوية.

ومن الدراسات التي أورده «الطوخي» في بحثه، تلك التي قام بها «كوك Cook» حيث قام بدراسة الفروق في مفهوم الذات بين الريفيين والحضريين لدى عينة من المراهقين من طلاب المدارس الثانوية (العليا) بولاية «مين Maine» الأمريكية. وقد قسم عينة البحث إلى مجموعات ثلاث: الأولى اختيرت من بيئة ريفية خالصة تماماً، والثانية من بيئة ريفية متحضرة، والثالثة من بيئة حضرية تماماً، ثم قسم الباحث هذه المجموعات الثلاث إلى قسمين: أحدهما يشمل المراهقين المتوافقين والآخر غير المتوافقين.

وقد افترض «كوك» أن مفهوم الذات يختلف تبعاً لنوعية المجتمعات التي يشب فيها هؤلاء المراهقين. ولمعرفة درجة كل فرد على مقياس الذات المدركة والذات

المثالية. . . استخدم الباحث طريقة التقدير الذاتي التصنيفي Q - Sort للتمييز بين جماعة المتوافقين وغير المتوافقين ولقياس درجة التوافق استخدم «كوك» قائمة منيسوتا للإرشاد النفسي.

وقد أسفرت نتائج هذه الدراسة عن أن مجموعة المراهقين غير المتوافقة من أفراد العينة بالمجتمع الريفي الخاص قد أظهروا مفهوماً سالباً لذواتهم عن أقرانهم الريفيين الأكثر تحضراً والحضريين، أما أفراد العينة الريفية الأكثر تحضراً، فلم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بينهم وبين الحضريين. أما بالنسبة لجماعة المتوافقين فلم توجد فروق جوهرية بين أفراد المجموعات الثلاث.

وقام «سيسوين Sisewein» بدراسة على عينة من التلاميذ البيض بولاية كولومبيا الأمريكية قوامها ٢٩٤ تلميذاً، وعينة أخرى قوامها ١٠٨ تلميذاً، من تلاميذ الصفوف العليا بالمدارس الابتدائية الريفية والحضرية بالولاية. وكان هدف هذه الدراسة هو مقارنة درجة التباعد بين الذات المدركة والذات المثالية لدى التلاميذ البيض والزنوج بالمدارس الريفية والحضرية. وقد استخدم الباحث طريقة التقدير الذاتي التصنيفي. وقد كشفت نتائج هذه الدراسة عن وجود فروق بين التلاميذ البيض الذين كانوا يشعرون بالرضا عن سلوكهم وتقبله، وبين الأطفال الزنوج الذين كانت درجات تباعد ذواتهم المدركة عن ذواتهم المثالية مرتفعة جداً لدى المجموعتين الريفية والحضرية. وقد فسر «سيسوين» هذه الفروق بالظروف الثقافية والاقتصادية والاجتماعية التي يعيش فيها زنوج أمريكا، كما أوضح أن متغير الإقامة بالريف والحضر ليس له أثر كبير في الفروق التي أظهرتها دراسته.

كما أجرى «تواري وسينج Tiwari & Singh» دراسة على عينة من الطلبة والطالبات الهنود بالريف والحضر قوامها ١١٨ من الحضر و١٤٨ من الريف، من المراهقين الذين تراوحت أعمارهم ما بين ١٧ - ٢٠ سنة. واستخدم الباحثان طريقة التقدير الذاتي التصنيفي لمعرفة الفروق بين درجة تطابق مفهوم الذات المدركة ومفهوم الذات المثالية وارتباطها بدرجة التوافق لدى أفراد المجموعتين. وأظهرت نتائج هذه الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة التطابق بين الذات المدركة والذات المثالية لدى مجموعتي البحث بالريف والحضر، كما كشفت نتائج هذه الدراسة عن وجود ارتباط موجب بين درجة التطابق بين الذات المدركة والذات المثالية وبين درجة التوافق لدى أفراد العينة الريفيين والحضريين.

وقـام «لامرز Lammers» بـدراسة لمقـارنة «مفهـوم الذات الاجتمـاعية وعـلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى عينة من الطلاب الهنود الأمريكيين الذين يعيشـون في الريف وعددهم ٤٥ طالباً ومثلهم من الطلاب البيض الذين يعيشون بمـدينة نيـويورك. وقـد استخدم «لامرز» اختبار الرموز للذات الاجتماعيـة الذي أعـده «زيلر وهندرسن» عـام ١٩٦٦. ولم تظهر هذه الدراسـة علاقـة بين مفهوم الـذات الاجتماعيـة وبين الإنجاز المدرسي لدى أفراد المجموعتين. أما بالنسبة لمفهوم الذات الاجتماعيـة، فقد وجـد «لامرز» فروقاً لصالح الطلاب البيض، وقد فسر الباحـث هذه النتيجة بالظروف الثقافية والاجتمـاعية وأيضـاً بالاتجـاهات السـالبة التي تحيط بـالمواطنين الهنـود وغيرهم من الملونين.

كما قامت «فيوليت كومبي Violet Quimby» عـام ١٩٦٣، بدراسـة الفروق في التطابق بين مفهوم الذات المدركة وبين مفهوم الذات المثاليـة، لدى مجمـوعتين من الطلاب إحداهما تحصيلها الدراسي مرتفع والثانية تحصيلها الدراسي أقل من المتوسط. وقد افترضت الباحثة أن الطلاب الذين يتطابق لديهم مفهوم الذات المدرك مع مفهوم الذات المثالي يكون في مقدورهم إحـراز النجاح والتفـوق، فضلاً عن قـدرتهم على استخدام قدراتهم الأكاديمية، وذلك بخلاف قرناؤهم الذين لا تتطابق مفـاهيم ذواتهم المدركة مع مفاهيم ذواتهم المثالية. وقد استخدمت الباحثة في دراستها طريقة التقدير الذاتي التصنيفي لقياس درجة التطابق، وقد أسفرت نتائج دراستها عن أن التطابق بين مفهوم الذات المدركة ومفهوم الذات المثالية لدى مجموعة التحصيل الدراسي المرتفع أعلى منه لدى مجموعة التحصيل الدراسي المنخفض. كما أوضحت الدراسة كذلك أن الفروق بين البنين والبنات كانت كبيرة، وأنها في صالح الإناث حيث كن أكثر تطابقاً، بينما كان البنون أقل تطابقاً.

وفي البحث الذي قام به «كورنريتش وستراكـا وكين Kornereich & Straka & Kane» عام ١٩٦٨ لدراسة التطابق بين الذات المدركة والذات المثالية، وكان هدف هذه الدراسة هو معرفة مدى الارتباط بين درجة التطابق وبين صورة الجسم لدى مجموعتين من المراهقين إحداهما حسنة الخلقة، والأخرى بها بعض العيوب الخلقية. وقد أسفرت نتائج هذه الدراسة عن أن المجموعة الأولى أكثر تطابقاً من المجموعة الثانية.

٥ ـ دراسة «إبراهيم قشقوش» عام ١٩٧٥ : ـ

قام إبراهيم زكي قشقوش» بدراسة التطلع بين الشباب الجامعي في علاقته بمفهوم الذات. ويهدف هذا البحث إلى دراسة مستوى التطلع (الطموح) لدى الشباب الجامعي في علاقته بمفهوم الذات، وذلك عن طريق دراسة العلاقة بين مستوى كل من الطموح المهني والطموح الأكاديمي لدى الشباب الجامعي، وبعض أبعاد مفهوم الذات لديهم، كدرجة تقبل الذات، درجة الإحساس بالتباعد، ودرجة تقبل الآخرين، ودرجة الاستبصار بالذات، بالإضافة إلى دافع الإنجاز.

وقد وضع الباحث لهذه الدراسة فروضاً عشراً مؤداها :

- أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسط الدرجات التي يحصل عليها الطلاب ذوي مستويات الطموح المهني والأكاديمي المرتفعة، ومتوسط الدرجات التي يحصل عليها قرناؤهم من ذوي مستويات الطموح المنخفضة في كل من المقاييس الخمسة التي تقيس المتغيرات موضع الاهتمام في الدراسة ـ في صالح المجموعة الأولى.

- أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسط الدرجات التي يحصل عليها الطلاب ذوي مستويات الطموح المهني والأكاديمي المرتفعة، ومتوسط الدرجات التي يحصل عليها قرناؤهم من ذوي مستويات الطموح المنخفضة في كل من المقاييس الخمسة التي تقيس المتغيرات موضع الاهتمام في الدراسة ـ في صالح المجموعة الأولى. وذلك عندما يرتفع أو ينخفض مستوى الاقتدار ـ كما يعبر عنه بالمتوسط العام للتحصيل الأكاديمي في كل من المجموعتين. وقد روعي في تصميم هذا البحث ضبط تأثير مجموعة من العوامل التي تشير البحوث السابقة إلى ارتباطها بمستوى الطموح وتعتبر بمثابة محددات لما يمكن أن يضعه الفرد لنفسه من مطامح وتطلعات. ومن هذه العوامل: خبرات النجاح والفشل التي مر بها الفرد، جنسه (نوعه)، مستوى اقتداره ـ أي ذلك المستوى الذي يقدر الفرد على بلوغه بالفعل، ثم المستوى الاجتماعي ـ الاقتصادي الذي ينتمي إليه الفرد.

وقد اختار الباحث أفراد عينة بحثه من بين الطلاب المنقولين إلى السنة الرابعة بكلية التربية والذين لم يسبق لهم الرسوب أثناء سنوات دراستهم الجامعية، وكانت العينة تتكون من الطلبة دون الطالبات، وكان أفراد العينة ذوي مستويات مرتفعة أو منخفضة من

حيث التحصيل الأكاديمي، وهم جميعاً ينتمون إلى مستويات اجتماعية اقتصادية متماثلة تقريباً.

وتكونت عينة البحث في صورتها النهائية من ٢٠٠ طالب موزعين على أربع مجموعات فرعية. وقد روعي عند اختيار هذه المجموعات الأربع أن تتشابه الأعمار الزمنية لأعضائها قدر الإمكان.

وقد استخدم الباحث مقياس مستوى الطموح المهني، مقياس مستوى الطموح الأكاديمي، مقياس الدافع إلى الإنجاز، مقياس الاستبصار بالذات، واختبار مفهوم الذات للكبار.

وكان الأسلوب الإحصائي المستخدم في هذه الدراسة هو أسلوب تحليل التباين لدراسة الفروق بين درجات أفراد المجموعات الأربع الفرعية في المتغيرات الخمسة. وقد تحقق الباحث من مدى التجانس في توزيع درجات أفراد المجموعات الأربع وذلك بالنسبة لكل جانب من الجوانب المتضمنة في الدراسة وكانت النتائج التي حصل عليها الباحث في هذا الصدد تسمح باستخدام الأسلوب الإحصائي المشار إليه. كما استخدم الباحث طريقة التحليل المزدوج، وقد استطاع عن طريق هذا الأسلوب أن يحدد مدى تأثير كل من مستوى الطموح المهني والأكاديمي، والتفاعل بينهما، على التباين في درجات أفراد المجموعات الفرعية الأربع. وقد استخدم الباحث في ضوء نتائج التحليل ثنائي الاتجاه للتباين، اختبار «ت» لقياس مدى الدلالة الإحصائية للفروق الموجودة بين متوسط درجات أفراد المجموعات الأربع في كل من المقاييس المستخدمة في الدراسة.

وتشير نتائج هذه الدراسة عامة إلى أن الطلاب ذوي مستويات الطموح المرتفعة أقل تقبلاً للذات، أقل تقبلاً للآخرين، وأكثر إحساساً بالتباعد عن الشخص العادي، وذلك بالمقارنة مع نظرائهم ذوي مستويات الطموح المهني والأكاديمي المنخفض.

٦ ـ دراسة «محمد المرشدي» عام ١٩٧٩ : ـ

قام «محمد المرشدي المرسي» بدراسة مفهوم الذات وعلاقته بالقيم لدى طلاب المرحلة الثانوية، وكان هدف هذا البحث هو دراسة أبعاد مفهوم الذات في علاقتها بالقيم النظرية والاقتصادية والجمالية والاجتماعية والسياسية والدينية. وقد استخدم الباحث في هذه الدراسة اختبار مفهوم الذات للكبار الذي أعده محمد عماد الدين إسماعيل واختبار

القيم الذي وضعه جوردن ألبورت، فيليب فرنون، جاردنر لندزي، وقام بتعريبه وإعداده عطية محمود هنا. وكان الأسلوب الإحصائي المستخدم في هذه الدراسة هو معامل ارتباط الرتب لسبيرمان، واختبار «ت» لقياس دلالة الفروق الموجودة بين متوسطات الدرجات لدى أفراد العينة الكلية المكونة من ١٥٦ طالباً و ١٥٦ طالبة ممن تتراوح أعمارهم ما بين ١٦٫٩ بالنسبة للطلبة، ١٥٫٨ سنة بالنسبة للطالبات، كما استخدم الباحث مقياس (كا^{2}) الذي يعتمد على مربع الفروق بين تكرار التوزيعين مقسوماً على التكرار الاعتدالي، وذلك لاختبار مدى مطابقة المنحنى التجريبي للمنحنى التكراري الاعتدالي، لمعرفة مدى اقتراب أو ابتعاد التوزيع التكراري التجريبي من صورته المثلى الاعتدالية.

وقد أسفرت نتائج هذه الدراسة عن وجود ارتباط موجب بين القيم ومفهوم الذات. وأن الفروق بين الجنسين (طلبة طالبات) في أبعاد مفهوم الذات فروقاً ذات دلالة إحصائية من حيث تقبل البنات للآخرين. وقد فسر الباحث هذه الفروق بما تحققه الجماعة من شعور بالأمن بالنسبة للفتاة وما تفرضه الجماعة من قيم بالنسبة لها. فمفهوم البنت عن ذاتها وتحديدها لموضوع قيمتها يستمد وجوده من الارتباط بالجماعة.

كما كشفت نتائج هذه الدراسة عن وجود فروق بين الجنسين في درجة الإحساس بالتباعد. وقد فسر الباحث هذه الفروق بأن الميل في الارتباط بالجماعة عند الفتاة قد يعبر عن حاجتها للإحساس بالأهمية والمكانة من خلال التفاعل مع الجماعة.

أيضاً، يختلف ترتيب القيم لدى الجنسين ويتفق كل من الطلبة والطالبات على ترتيب بعض القيم نظراً لتشابه الإطار المرجعي المستمدة منه هذه القيم، وبخاصة الإطار الثقافي والدراسي.

٧ ـ دراسة «جاكوبواتيز Jacobowitiz» عام ١٩٨٠ : ـ

قام «تينا جوي جاكوبواتيز Tina Joy, Jacobowitiz» بدراسة العلاقة بين مفهوم الذات والتفضيلات الدراسية والمهنية. وقد هدفت هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين كل من الجنس ومفهوم الذات العلمي والتحصيل الأكاديمي وبين التفضيلات الدراسية والمهنية لدى الطلاب السود بمدينة نيويورك.

وتكونت عينة البحث من ٢٦١ طالباً وطالبة من الطلاب الملتحقين بالمراحل العليا

بالمدارس العامة بمدينة نيويورك، منهم ١١٣ من الذكور، ١٤٨ من الإناث.

وقد اعتمدت الدراسة على التعليل المنطقي للتفضيلات الدراسية والمهنية للطلاب الذين لم يستقروا نهائياً على اختيار محدد. وقد استهدفت الدراسة توجيه هؤلاء الطلاب إلى المهن ونوع الدرسة بما يتفق مع سمات الشخصية لدى هؤلاء الطلاب ومع مفاهيمهم الذاتية.

وطبقت على أفراد عينة الدراسة المقاييس التالية: -

- مقياس التفضيل العلمي المهني The Science Career Preference Scale
- اختبار «بيبودي» المصور لمعاني المفردات The «Peabody» Picture V. Test
- مقياس القدرة العامة لمفهوم الذات الصورة (ب علوم)
The Self - Concept Of Ability Scale (Form B Science)
- درجات الطلاب في العلوم والرياضيات، وقد تم الحصول عليها من واقع الكشوف الخاصة بنتائج الامتحانات.

وقد تم اختبار ثمانية فروض تجريبياً في هذه الدراسة، باستخدام أسلوب تحليل الانحدار المتعدد. وقد تأيدت جميع الفروض، وكانت معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى ٠٥ر٠ كما كشفت هذه الدراسة عن وجود فروق جوهرية في مفهوم الذات بين الجنسين، وعن ارتباط كل متغير من المتغيرات المستقلة المدروسة بتفضيلات الطلاب في مجال اختيار نوع الدراسة والمهنة. ووجد أن الإناث فضلن المهن التقليدية الروتينية الرتيبة، أي أنهن فضلن التخصصات المبصارية Optometrist، أما الذكور فقد فضلوا المهن ذات الطابع الذكوري، مثل مهنة «مهندس الفضاء». وقد فسر الباحث ذلك بأن كل من نوع الجنس ومفهوم الذات يلعب دوراً هاماً في عملية التفضيلي العلمي المهني.

وتستند النتائج التي توصلت إليها دراسة «جاكوبواتيز» إلى رأي النظريين الذين قرروا أن دراسة مستقبل المراهقين في المراحل المبكرة، ترتبط أو تقترن بصورة عالية بالاهتمامات التي ترتبط بنوع الجنس ومفهوم الذات. كما أيدت النتائج رأي «سوبر Super» (١٩٥٧) بأن الفرد عندما يكون أمام موقف اختيار تفضيلي فإنه يضع في اعتباره نمط شخصيته التي يود أي يرى نفسه عليها في المستقبل، وبالتالي فإنه يختار المهنة التي يجد فيها نفسه وذاته.

٨ ـ دراسة «تريزا جوردان Theresa Jordan عام ١٩٨١ : ـ

قامت «تريزا جوردان» بدراسة مفهوم الذات وعلاقته بالتحصيل الأكاديمي والكفاءة الأكاديمية لدى المراهقين السود. وكان هدف هذه الدراسة هو البحث في الإسهامات المشتركة لمفهـوم الذات الشـامل Global Self - Concept ومفهـوم الذات الأكـاديمي Academic Self - Concept، والحـاجـة إلى الكفـاءة الأكـاديميـة The Need For Academic Competence، بخلاف التحصيل الأكـاديمي Academic - Achievement للمراهقين السود بالمدن الداخلية.

وقد جمعت بيانات هذه المتغيرات من عينة قوامها ٣٢٨ فرداً (منهم ١٧٧ طالباً، ١٥١ طالبة) من طلاب الصف الثامن بإحدى المدارس الثانوية الحكومية الداخلية ذات المـركز الاجتمـاعي ـ الاقتصادي السنخفض نسبيـاً، بمدينـة نيويـورك، والتي تمولهـا الحكومة الفيدرالية. إذ تمثل العينة المختارة من هذه المدارس المكان الذي تتكرر فيه مشكلة التحصيل الأكاديمي.

وقد دلت نتائج التجارب التي أجريت، على أن مفهوم الذات الأكاديمي والحاجة إلى الكفاءة الأكاديمية تفسر لنا التباين في القياس، بينما لم يفسر ذلك مفهوم الذات الشامل.

وقد استخدم في هذه الدراسة مقياس «روزنبرج» لاحترام الذات (١٩٦٥) - RSA Rosenberg's Self Esteem Scale; 1965 كمقياس لمفهوم الذات الشامل. ويتكون هذا المقياس من عشرة بنود. كما استخدم «مقياس القدرة العامة لمفهوم الـذات The Self Concept Of Ability General Scale، الذي طوره «بروك أوفر Brook - Over»، وهو يتكون من ثمانية بنود ـ كمقياس لمفهوم الذات الأكاديمي.

أما بالنسبة لقياس الحاجة إلى الكفاءة الأكاديمية، فقد استخدمت الباحثة استبيان يتكون من ٤٠ عبارة يجاب عنها بنعم أو لا، وقد استخدم هذا الاستبيان لقياس احتياجات الكفـاءة في الميدان الأكـاديمي، ويركـز على الحصول على بيـانات تتعلق بـالدافـع الأكاديمي الخاص. وهذا الاستبيان أسسته «جوردان» وطـورته عـام ١٩٧٩ على غرار نموذج «وايت White» (١٩٧١) The Need For Academic Competence Questionnaire NAC Developped By Jordan 1979, And Based on White's Model 1971.

وفيما يتعلق بالتحصيل الأكاديمي فقد قامت الباحثة بتقديره على أساس متوسط درجات النجاح في المواد الأكاديمية، فضلاً عن التقديرات التي أعطاها المدرسون للطلاب فيما يختص بالقدرة على التحصيل.

وقد طبقت جميع الاختبارات بطريقة جماعية في فصول الدراسة أثناء اجتماعات الإرشاد والتوجيه، وكانت التعليمات تقرأ بصوت عال وبصيغة موحدة لجميع المفحوصين.

وقد اعتمدت الباحثة في معالجة نتائج هذه الدراسة على بعض الأساليب الإحصائية كالمتوسطات والانحرافات المعيارية ومعاملات الارتباط والانحدار.

وقد أسفرت نتائج هذه الدراسة عما يلي: ـ

- أن مقاييس مفهوم الذات والدافعية أمكن الحصول عليها عن طريق تقرير الإنسان عن ذاته. إذ أنها كانت مصممة خصيصاً لطرق جوانب المعرفة الذاتية التي يمكن الوصول منها إلى شعور المفحوصين.
- أن الذات كموضوع Self as Object تصبح ذاتاً تجريبية Empirical Self يمكن قياسها قياساً عملياً صادقاً.
- أن مفهوم الذات الشامل لم يفسر التباين بين الطلاب في التحصيل الأكاديمي إلا بتداخله مع عدد من المتغيرات الأخرى من بينها مفهوم الذات الأكاديمي.
- أن طبيعة مفهوم الذات المتعدد الأوجه يجب أن نضعها موضع الاعتبار إذا أردنا أن نحقق تفسيرات للتباين.

ثانياً ـ الدراسات التي تناولت بعض الاتجاهات:

إن دراسة الاتجاهات النفسية أمر هام وضروري في التخطيط والإصلاح الاجتماعيين، ومن ثم وجب أن تكون هذه الدراسات نوعية بسبب شدة تأثر الاتجاهات بالإطار الثقافي والاجتماعي والاقتصادي في أي مجتمع من المجتمعات. غير أن الاتجاهات تنصب على شتى مظاهر الحياة وهي كثيرة ومتشعبة. ويعرض الباحث في الصفحات القادمة لأهم الداسات التي أجريت في مجال الاتجاهات، والتي قد تلقى الضوء على جوانب البحث الحالي. ويقسم الباحث هذه الدراسات إلى قسمين كما يلي: ـ

أ ـ دراسات تناولت الاتجاه نحو اختيار نوع الدراسة والمهنة:

١ ـ دراسة «مختار حمزة وآخرون» عام ١٩٦٥:

قام «مختار حمزة وآخرون»، بدراسة العمالة والبطالة بين الأشخاص الذين تلقوا تعليماً ثانوياً أو تعليماً عالياً. وقد هدف هذا الجانب من الدراسة إلى تحديد العوامل التي تؤثر في اختيار المتعلمين لنوع ما من التعليم وفي اختيارهم للمهنة، وكذلك إلى تحديد اتجاهاتهم نحو العمل اليدوي ودرجة رضاهم عن العمل.

وقد استخدم في هذا البحث استفتاء يتعلق باختيار التعليم والمهنة. وقد غطى البحث ٦١٢ حالة من حملة الشهادات الثانوية، ٤٣٥ من خريجي التعليم العالي، من مدينتي القاهرة والإسكندرية، وعدد من المدن الأخرى.

ويمكن تلخيص النتائج التي أسفر عنها هذا البحث فيما يلي:

- ذكر المجيبون عن الاستفتاء أنهم في اختيارهم لنوع التعليم قد تأثروا بالعوامل الآتية: الرضا الشخصي بنسبة ٤٩ ٪، مجموع الدرجات في شهادة الثانوية العامة ٢٨ ٪، رأي الأسرة ٩ ٪، نظرة المجتمع للمهنة ٦ ٪، ضمان العمل بعد التخرج ٤ ٪.
- وفيما يتعلق باختيار المهنة، تلقى البيانات المستخلصة من الدراسات ضوءاً قوياً على مواقف الشباب من المهن المختلفة والقيم التي تعتمد عليها هذه المواقف. فخريج الجامعة الجديد أو الحاصل على الثانوية العامة حين يبحث عن عمل للمرة الأولى يكون ما يشغله أساساً هو اتفاق العمل مع المؤهل الذي حصل عليه. ولكن يتغير الموقف عند البحث عن عمل في المرة الأخيرة. فاتفاق العمل مع المؤهلات العلمية الدراسية تنخفض نسبته إلى ٦٣ر١ ٪، ٤٧ر٠ ٪ (بعد أن كانت ٨٤ر٨ ٪، ٧٢ر٦ ٪) وذلك فيما يتعلق بحاملي المؤهلات العليا والثانوية على التوالي. ويكون طالب الوظيفة آخر الأمر أكثر تأثراً بما يصل إليه من معلومات عن الوظائف الخالية أو المستحدثة وما إلى ذلك من الاعتبارات، بحيث يتغاضى إلى حد ما عن مؤهلاته العلمية ولا يصر على أن تتفق الوظيفة معها. غير أنه لا يحدث تحسن ملموس فيما يتعلق بمحاولة الحصول على عمل يريده الطالب لذاته أو لأنه يتفق مع ميوله بشكل خاص.

هذا، وقد أجاب ٦٠ر١ ٪ من حاملي المؤهلات العليا، ٧٠ر١ ٪ من حملة الشهادة الثانوية أنهم راضون بوظائفهم الحالية. وهذه نسبة يمكن أن توصف بأنها مرتفعة

إلى حد معقول. ويستخلص من ذلك أنه لا يبدو أن هناك مجالاً واسعاً لاختيار المهنة أمام المتعلمين في مصر. ويرجع هذا من جهة إلى أن مجال الوظائف المتخصصة لا يزال محدوداً، ويرجع من جهة أخرى إلى أن بعض الأعمال مثل التدريس يقررها نوع الدراسة السابقة.

وتدل نتائج هذا البحث بصف عامة على أن المجيبين لم يتلقوا توجيهاً علمياً أو مهنياً بطريقة علمية منظمة.

٢ ـ دراسة «محمد سيف الدين فهمي وآخرين» عام ١٩٧٠ :

قام كل من محمد سيف الدين فهمي وإبراهيم عصمت مطاوع وجابر عبد الحميد جابر، بدراسة هدفها التعرف على اتجاهات شباب الجامعة نحو المهن التي تعدهم لها كلياتهم. فتناول الباحثون قضايا مثل مدى رضا الطالب عن العمل الذي تعده كليته له وأسباب هذا الرضا أو عدمه وكيفية اختياره للكلية التي يدرس بها والعوامل التي حددت هذا الاختيار والحاجات النفسية والاجتماعية التي يتوقع الشباب إشباعها من خلال عملهم في مهنهم المنتظرة، وكذلك معرفة رأي الشباب في النشاط الذي يحقق أقصى إشباع له بعد التخرج.

وقد اختيرت عينة البحث من بين طلاب وطالبات أربع كليات من جامعة أسيوط هي: الطب والهندسة والزراعة والمعلمين. وطبق الاستفتاء الخاص بالاتجاه نحو المهنة ـ الذي أعده الباحثون ـ على العينة المختارة من هذه الكليات والتي تكونت من ٦٨٩ طالباً و ١٢٦ طالبة من الفرق الأولى والرابعة بهذه الكليات. وكان الأسلوب الإحصائي المستخدم في قياس الفروق بين مجموعات البحث هو النسب المئوية.

وقد أسفرت نتائج هذه الدراسة عن أن الطالبات بصفة عامة أكثر رضا عن المهنة التي تعدهن لها كلياتهن من الطلاب. وتجيء أعلى نسبة للرضا بالنسبة للطالبات في كلية الهندسة تليها كلية الطب ثم كلية المعلمين. وقد ظهرت أعلى نسبة للرضا عند طلاب كلية الطب، وجاءت كلية المعلمين في المرتبة الثانية، فكلية الهندسة في المرتبة الثالثة، وكانت أقل نسبة من حيث الرضا بين طلاب كلية الزراعة.

كما أوضحت نتائج هذه الدراسة أيضاً أن الرغبة الشخصية للعمل بالمهنة التي تعد لها الكلية كان العامل الأساسي في اختيار الكلية بالنسبة لـ ٧٠٪ من الطلاب والطالبات

في كليتي الطب والهندسة، ويضعف هذا العامل بين طلاب وطالبات كليتي الزراعة والمعلمين.

٣ ـ دراسة «سليمان الشيخ» عام ١٩٧٨ :

وفي دولة قطر، قام سليمان الشيخ بدراسة اتجاهات الطلبة والطالبات بجامعة قطر نحو اختيار المهنة. وأجري البحث على عينة من طلبة وطالبات جامعة قطر في العام الجامعي ١٩٧٨/٧٧. وقد شملت العينة ١٩١ طالباً، ١٦٨ طالبة، وكان حوالي نصفهم من القطريين، بينما يضم النصف الآخر طلبة وطالبات من جنسيات عربية أخرى أهمها البحرين وفلسطين ومصر واليمن والأردن. وبذلك فإن جملة العينة بلغت ٣٥٩ طالباً وطالبة. وقد بلغ متوسط أعمار الطلاب ٢١٫٢٩ سنة، بانحراف معياري قدره ٢٫٣١ سنة، كما بلغ متوسط أعمار الطالبات ٢١٫٨٤ سنة بانحراف معياري قدره ١٫٧٩ سنة. وقد استخدم الباحث في جمع البيانات، الاستفتاء الذي أعده الدكاترة: محمد سيف الدين فهمي وإبراهيم عصمت مطاوع وجابر عبد الحميد جابر ١٩٧٠. وكان الأسلوب الإحصائي المستخدم في تحليل النتائج هو النسب المئوية ومقياس ($كا^2$) لقياس دلالة الفروق بين المجموعات التي شملتها الدراسة.

وقد أسفرت نتائج هذه الدراسة عن أن الطلبة والطالبات بصفة عامة راضون عن المهنة التي تعدهم لها كلياتهم. وكانت نسبة الراضيات من الطالبات أعلى من نسبة الراضين من الطلاب. كما أوضحت النتائج أن الطالب يتمتع بدرجة من الاستقلالية في تقرير مصيره وتحديد الكلية التي يختارها بناء على مجهوده الشخصي متمثلاً في مجموع درجاته في الشهادة الثانوية العامة، وذلك على عكس الطالبة إذ أنها أكثر اعتماداً على رأي الأسرة في تحديد مستقبلها، وفي اختيار نوع الدراسة التي تراها الأسرة مناسبة.

ب ـ دراسات تناولت الاتجاه نحو الزواج والعلاقات بين الجنسين :

١ ـ دراسة «إبراهيم حافظ» عام ١٩٦٥ :

قام إبراهيم حافظ بدراسة تجريبية إحصائية هدفها دراسة العوامل النفسية الوثيقة الارتباط باتجاهات الراشدين نحو المظاهر المختلفة للعلاقات بين الجنسين في المجتمع المصري. وقد استخدم الباحث في هذه الدراسة «استفتاء» اشتقت مادته من خبراته الخاصة ودراسته للمظاهر النوعية للحياة الاجتماعية في مصر، كما استعين أيضاً بمادة

بعض البحوث السابقة التي أجريت في هذا المضمار، وقد أعد الاستفتاء على أساس طريقة «ليكرت»، ويقيس هذا الاسنفتاء سائر مظاهر العلاقات بين الجنسين في ثلاثة ميادين رئيسية هي: ميدان علاقات ما قبل الزواج، ميدان العلاقات المتصلة بالزواج، وميدان العلاقات بين الجنسين خارج نطاق الزواج، وتكونت الصورة النهائية للاستفتاء بعد حساب ثباته وصدقه من ٢٨ عنصراً. ثم قام الباحث بتطبيق الاستبيان على عينة مكونة من ٣٠٠ فرداً منهم ١٠٠ من الطلبة غير المتزوجين بمرحلة التعليم العالي، ١٠٠ من الطالبات غير المتزوجات بالتعليم العالي، ٥٠ شاباً متزوجاً ممن أتموا (أو كادوا يتمون) دراستهم الجامعية، ٥٠ شابة متزوجة ممن أتممن (أو كدن يتممن) دراستهن الجامعية، ممن تتراوح أعمارهن ما بين ٢٠ ـ ٣٠ سنة. وقد قسم الباحث أفراد العينة إلى أربع مجموعات: الأولى مجموعة المتزوجين والثانية مجموعة المتزوجات والثالثة مجموعة غير المتزوجين والرابعة مجموعة غير المتزوجات. ثم حسبت المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات كل مجموعة على حدة، ثم حسبت دلالة الفروق بين المتوسطات باستخدام اختبار «ت» فتبين أن. . . الدرجات تتأثر بعامل الجنس ولكن تأثير خبرات الزواج كان ضعيفاً بدرجة تجعل من الممكن تجاهلها. وقورنت الانحرافات المعيارية كذلك باستخدام النسبة الفائية، فوجد أن من الضروري اعتبار كل من مجموعة الذكور ومجموعة الإناث مختلفة عن الأخرى. ويجمع دلالة المتوسطات والانحرافات المعيارية تقرر معالجة العينة على أساس أنها تتكون من مجموعتين متميزتين هما مجموعة الذكور ومجموعة الإناث.

وبتحليل مصفوفتي معاملات الارتباط عاملياً بطريقة التجميع البسيط «لبرت» وحساب دلالة العوامل بالطرق الإحصائية أسفر التحليل عن أربعة عوامل ذات دلالة في كل من جدول الذكور وجدول الإناث. . وهذه العوامل هي: ـ

- العامل العام: هو الميل إلى التغيير مقابل الميل إلى المحافظة. وليس ثمة فرق يذكر بين مجموعة الذكور ومجموعة الإناث فيما يتعلق بهذا العامل.
- عامل المساواة: وهو عامل موجب يعبر عن اتجاهات تقدمية محورها المساواة الإيجابية بين الجنسين، وذلك مقابل عامل التحرر: وهو عامل سالب يعبر عن اتجاهات تحررية تنصب على تحرير المرأة. والتمييز بين هذين النوعين من الاتجاهات أوضح في حالة الذكور منه في حالة الإناث.

- عامل التغيير في الأمور الجنسية والزواجية: وهو عامل موجب، مقابل الأمور السياسية والاجتماعية: وهو عامل سالب يعبر عن نزعة تحررية في شؤون الزواج والحياة الجنسية وهذا العامل متقارب بين الجنسين.
- عامل الواقعية مقابل الإنسانية: وتقسيم العناصر على قطبيه يشير إلى التمييز بين الاتجاهات المتصلة بأمور تتحكم فيها الاعتبارات العملية والقيم الواقعية من ناحية، والاتجاهات المتصلة بأمور تستند إلى أحكام خلقية أو ضوابط دينية من ناحية أخرى.

٢ - دراسة «إبراهيم حافظ» ب عام ١٩٦٥ :

كما قام إبراهيم حافظ بدراسة الاتجاهات النفسية للشباب نحو مركز المرأة في المجتمع المصري، واستخدم الباحث في هذه الدراسة استفتاء مكون في صورته النهائية من ٦٠ بنداً تغطي سائر مظاهر العلاقات بين الجنسين حسب رؤوس الموضوعات الآتية:

الأفكار المتداولة عن المرأة، مشكلة اختلاط الجنسين، تعليم المرأة، اشتغال المرأة بالأعمال العامة، الحقوق السياسية للمرأة، طبيعة الزواج وإجراءاته، مركز الزوجة في الأسرة، مشكلة تعدد الزوجات، ومشكلة الطلاق.

وبني المقياس على أساس طريقة «ليكرت»، وقسمت الاستجابات إلى أربع فئات هي: الموافقة التامة، الموافقة إلى حد ما، وعدم الموافقة إلى حد ما، عدم الموافقة إطلاقاً.

واختيرت عينة البحث بحيث تتضمن عدداً من الذكور والإناث المتزوجين وغير المتزوجين، وكانوا جميعاً من أعمار تتراوح ما بين ٢٠ - ٣٠ سنة تقريباً ممن تلقوا تعليماً فوق التعليم الثانوي. وقد طبق الاستفتاء بطريقة جماعية بالنسبة لغير المتزوجين فقط. وقد جاءت نتائج البحث تبعاً للنسب المئوية للموافقين على بنود المقياس على النحو التالي: -

- ما زال الاتجاه إلى عدم اختلاط الجنسين واضحاً عند الجميع، على اعتبار أن اختلاط الجنسين مفسد للأخلاق. كما كشفت النتائج عن تطور في العلاقة بين الزوجين.
- كشفت مجموعات البحث جميعاً عن اتجاه محافظ نحو سيادة الزوج في الأسرة، وتأييد المساواة في التعليم بين البنين والبنات.
- أجمع أفراد عينة البحث على احترام فكرة الزواج وضرورته للمجتمع وعدم تأييد ما

يسمى بالزواج العرفي، كما أوضحت النتائج أيضاً وجود اتجاه قوي للتخلص من سلطة الأبوين في عملية الاختيار للزواج، وعن مناهضة ملحوظة لفكرة تعدد الزوجات، أيضاً تحبيذ السماح بالاختلاط بين الجنسين إذا كان الهدف منه هو الاختيار للزواج فقط.

٣ ـ دراسة «محمد سيف الدين فهمي وآخرون» عام ١٩٧٠ :

قام محمد سيف الدين فهمي وإبراهيم عصمت مطاوع وجابر عبد الحميد جابر، بدراسة اتجاهات طلاب وطالبات بعض الكليات الجامعية المتخصصة نحو تعليم واشتغال الفتاة، وقد أجري البحث على عينة مكونة من ٦٨٠ طالباً و ١٢٦ طالبة من كليات الطب والهندسة والزراعة والمعلمين بجامعة أسيوط من الفرق الأولى والرابعة بهذه الكليات، وطبق عليهم استفتاء أعده الباحثون لهذا الغرض. ويتكون هذا الاستفتاء من أربعة أسئلة، وقد صيغت أسئلته بطريقة «جتمان» بمعنى أنه يكفي أن يضع المجيب علامة على أي عنصر من عناصر السؤال ليتحدد اتجاهه إزاء القضية المطروحة على نحو دقيق.

وقد أسفرت نتائج هذا البحث عن أن شباب جامعة أسيوط ما زال ينظر نظرة محافظة إلى قضاياه الاجتماعية، فأفكاره لم تتحرر من قيود الفصل بين الجنسين، وهو بصفة عامة لم يؤمن بعد بالمساواة الكاملة بين الذكور والإناث، مما يشير إلى سيادة القيم التقليدية المحافظة. كما قد لوحظ أن الطالبات أكثر رغبة في التحرر من قيود التقاليد القديمة المحافظة. أيضاً أوضحت نتائج هذا البحث درجة من الاختلاف في اتجاهات طلاب الكليات المختلفة نحو معظم القضايا التي عرضت عليهم. فاتجاهات طلاب الطب تختلف درجة عن اتجاهات طلاب المعلمين، بمعنى أن طلاب الطب أكثر تحرراً وليبرالية يليهم في ذلك طلاب الهندسة فطلاب الزراعة ثم طلاب المعلمين.

٤ ـ دراسة «حامد عبد السلام زهرام» عام ١٩٧٣ :

قام حامد زهران بدراسة الاتجاهات النفسية عند الأولاد والوالدين والمربين نحو بعض المفاهيم الاجتماعية وتشمل: المفاهيم الأسرية والدراسية والاجتماعية. واختار الباحث من بين هذه المفاهيم أهمها من حيث ضرورة قياس الاتجاه نحوه. وقد افترض الباحث في مستهل دراسته أن هناك اتجاهاً عاماً نحو المفاهيم الأسرية جميعها وهي: الزواج والجنس الآخر والمرأة العاملة. وأن هناك اتجاهاً موجباً نحو الدين، وأن هناك

اختلافات في الاتجاهات العامة نحو المفاهيم الدراسية والتعليم المختلط. كما أن اتجاهات الطلاب في المرحلة الثانوية والآباء تتقارب من ناحية، ومن ناحية أخرى تتقارب اتجاهات الطالبات والأمهات بالنسبة لمعظم المفاهيم.

وقد طبق الباحث اختبار تمايز معاني المفاهيم - الذي أعده خصيصاً لهذه الدراسة - كأداة لقياس دلالة مضمون معاني المفاهيم عند الشخص حسب ما حدده في بحثه، وذلك وفقاً للطريقة التي وضعها «أوسجود وزملاؤه». وقد وضع كل مقياس مع ميزان تقدير ذي سبع درجات حتى يسمح بتقدير كل مفهوم على المقياس من ١ : ٧، وقد طبق الباحث المقياس على عينة من طلاب وطالبات المدارس الثانوية وأخذه كل طالب إلى والده وكل طالبة إلى والدتها ووزعه الباحث على المعلمين والمعلمات في المدارس التي أخذت منها عينة الطلاب. واشتملت عينة البحث الكلية على ٦٠٠ فرد موزعة بالتساوي على ست مجموعات هي: الطلاب - الطالبات - الآباء - الأمهات - المعلمون - المعلمات.

وقد قام الباحث بتحليل بيانات البحث باستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدلالة الإحصائية لفروق المتوسطات بطريقة اختبار «ت» بين الجماعات الفرعية (ن = ١٠٠ لكل منها) باعتبار عامل التقييم العام للمفاهيم. ثم تحليل التباين بين الجماعات الرئيسية الثلاث.

وقد أسفرت نتائج هذه الدراسة عن وجود اتجاه عام موجب نحو الزواج والجنس الآخر والمرأة العاملة والدين، وأن الاتجاه العام سالب نحو نظام التعليم الحالي ومحايد نحو التعليم المختلط. واختلفت الجماعات الرئيسية الثلاث في اتجاهاتهم حيث وجد اتجاه موجب لدى الأولاد والمربون نحو التعليم المختلط.. سالب عند الولدان.

٥ - دراسة «سليمان الشيخ» عام ١٩٧٧:

وفي دولة قطر، قام سليمان الشيخ بدراسة اتجاهات الشباب القطري نحو مركز المرأة في المجتمع لمعرفة اتجاهات الشباب القطري المتعلم نحو شتى المواقف التي ترتبط بوضع المرأة في المجتمع أي نحو حق العمل والتعليم والاختلاط بين الجنسين وغيرها. وأيضاً معرفة الفروق في هذه الاتجاهات بين الجنسين وبين المتزوجين وغير المتزوجين.

وأجري البحث على عينة من طلبة وطالبات كلية التربية للمعلمين والمعلمات، وقد بلغ الحجم الكلي لعدد أفراد العينة ١٨٥ طالباً وطالبة (منهم ٨٨ طالباً غير متزوج، ٧١ طالبة غير متزوجة، ٢١ طالباً متزوجاً، ٥ طالبات متزوجات) وقد بلغ متوسط سن أفراد العينة ٢٢ر٢٥ عاماً بانحراف معياري قدره ١٦ر٢ سنة.

وطبق الباحث على أفراد العينة مقياس الاتجاهات النفسية للشباب نحو مركز المرأة في المجتمع الذي أعده إبراهيم حافظ. وقد فرغت نتائج المقياس، وصنفت في فئتين فقط للاستجابة هما: الموافقة وعدم الموافقة، بالنسبة لكل بند من البنود الستين التي يتضمنها المقياس. ثم استخدمت النسب المئوية للكشف عن اتجاهات أفراد العينة. كما استخدمت (كا٢) لقياس دلالة الفروق في الاتجاهات بين الجنسين وكذلك بين المتزوجين وغير المتزوجين من أفراد العينة.

وقد كشفت نتائج هذه الدراسة بصفة عامة عن معارضة الشباب القطري لسفور المرأة على اعتبار أنه يتنافى مع مباديء الدين والأخلاق، كما يرفض معظم الشباب القطري اختلاط الجنسين إلا في حالة كونه وسيلة لحسن اختيار الزواج فلم تكن المعارضة واضحة. أيضاً يوجد اتجاه قوي لدى الشباب القطري نحو تعليم المرأة والمساواة بينها وبين الرجل في جميع الفرص التعليمية. ويميل معظم الشباب نحو إفساح مجال العمل أمام المرأة ومساواتها في الأجر على نفس العمل.

ويتميز اتجاه الشباب القطري نحو الزواج وإجراءاته بالتمسك بالتقاليد والقواعد الإسلامية التي تعتبر الزواج شيئاً مقدساً ويستلزم موافقة الشاب والفتاة وكذلك موافقة الوالدين في نفس الوقت. كما تتفق معظم اتجاهات أفراد عينة البحث على أن الزواج لا يكون صحيحاً إلا بعد إتمام مراسمه الدينية.

٦ ـ دراسة «جابر عبد الحميد جابر» عام ١٩٧٨ :

وفي العراق، قام جابر عبد الحميد جابر ببحث الأفكار المتداولة عن المرأة لدى الشباب الجامعي في المجتمع العراقي لمعرفة اتجاهاتهم نحو اختلاط الجنسين وتعليم المرأة وحقها في العمل وحقوقها السياسية ومعرفة موقفهم من طبيعة الزواج وإجراءاته ومركز الزوجة في الأسرة وتعدد الزوجات والطلاق، وأيضاً معرفة أوجه الاتفاق والاختلاف في هذه الاتجاهات بين الذكور والإناث وبين المتزوجين وغير المتزوجين.

وقد استخدم الباحث في هذه الدراسة الاستفتاء الذي أعده إبراهيم حافظ عام ١٩٦٥ وهو يتناول مظاهر المشكلة موضوع البحث. وطبق الاستفتاء على عينة مكونة من ٩٠ طالباً غير متزوج من طلاب جامعة بغداد ممن تراوحت أعمارهم ما بين ١٩ ـ ٣٠ سنة، وتسعون طالبة غير متزوجة، ٥٠ طالباً متزوجاً، ٢٥ طالبة متزوجة.

ولتحليل نتائج البحث استخدم الباحث النسب المئوية ومقياس حسن المطابقة (كا٢). وقد كشفت نتائج هذه الدراسة عن ظهور ثنائية في الاتجاهات النفسية وتناقض يفسره ما طرأ على الدور الاجتماعي للمرأة من تغير، وما ظهر من صراع بين مقتضيات دورها التقليدي ومتطلبات دورها العصري. أيضاً اختلاف النمط الاستجابي إزاء مواقف الاستفتاء تبعاً لاختلاف متطلبات الدور الاجتماعي للمرأة عن متطلبات الدور الاجتماعي للرجل. كما أن. . التغير الاجتماعي الذي طرأ على المجتمع العراقي خفف من سيطرة القيم التقليدية والاتجاهات المحافظة نحو المرأة وحقوقها في إتاحة بزوغ قيم معاصرة واتجاهات متحررة تواكب متطلبات العصر.

خلاصة وتعقيب

تلقى الدراسات والبحوث السابقة التي تم عرضها في هذا الفصل، الضوء على كثير من المعالم التي تفيد في البحث الحالي فيما يتعلق بكل من مفهوم الذات والاتجاهات. غير أن كل ما عرضه البحث الحالي من بحوث ودراسات سابقة يبدو فيها التباين في العينة والمنهج والأدوات والمعالجة الإحصائية. كما أن بعض الدراسات التي أجريت في مجال الاتجاهات بصفة خاصة لم يتم فيها ضبط المتغيرات التي قد تؤثر في تكوين الاتجاه ودراسة مصاحباتها، كما أنها قد اكتفت في تحليل نتائجها بعرض النسب المئوية دون. . اللجوء إلى استخدام الأساليب الإحصائية التي توضح التباين في الاتجاهات بصورة أفضل. وقد أجريت هذه الدراسات على عينات لم تتسم بالتنوع الذي تتسم به المجموعات المدروسة في البحث الحالي.

هذا، وقد لاحظ الباحث من خلال استعراضه للدراسات التي أجريت في مجال مفهوم الذات من ناحية، والاتجاهات من ناحية أخرى ـ وهي كثيرة ومتنوعة ـ أن هذه الدراسات قد أغفلت أهمية الدور الذي يمكن أن يقوم به مفهوم الذات بأبعاده المختلفة في تحديد اتجاهات الفرد، ذلك على الرغم من تعدد الآراء النظرية التي تشير إلى إمكانية وجود علاقة بين هذين المتغيرين: مفهوم الذات والاتجاهات، وأيضاً حيوية الدور الذي يقوم به مفهوم الذات في توافق الفرد مع هذه الاتجاهات أو تغييرها أو تعديلها، حيث تعكس تفضيلات الشخص اهتماماته ذات الطبيعة التخصصية أو المهنية أو الشخصية بما يتفق ومفهومه عن ذاته. وهذا هو ما أوضحته الدراسة التي قام بها «جاكوبواتيز» عام ١٩٨٠، والتي كشفت عن أهمية الدور الذي يقوم به نوع الجنس ومفهوم الذات في تفضيلات الشخص لنوع ما من التعليم أو في اختياره للمهنة.

الفصل الرابع

منهج البحث في الدراسة الحالية

أولاً ـ أدوات القياس المستخدمة في الدراسة :

١ ـ إختبار مفهوم الذات للكبار «ملحق رقم ٣».
٢ ـ مقياس الإتجاه نحو الدراسة «ملحق رقم ٤».
٣ ـ مقياس الرضا عن الدراسة «ملحق رقم ٥».
٤ ـ استفتاء الإتجاه نحو المهنة «ملحق رقم ٦».
٥ ـ مقياس الإتجاه نحو العلاقات بين الجنسين «ملحق رقم ٧».
٦ ـ اختبار الذكاء العالي «ملحق رقم ٢».
٧ ـ استمارة المستوى الإجتماعي ـ الإقتصادي «ملحق رقم ١».

ثانياً ـ اختيار عينة البحث :

أ ـ طريقة اختيار العينة.
ب ـ تثبيت عينة البحث في متغيرات :
ـ العمر الزمني (السن).
ـ مستوى الذكاء.
ـ المستوى الإجتماعي ـ الإقتصادي.

ثالثاً ـ تقنين أدوات الدراسة :

رابعاً ـ خطوات الدراسة التجريبية :

خامساً ؛ الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل النتائج :

أ ـ مقارنة مجموعات البحث بالنسبة للمتغيرات.
ب ـ العلاقة بين المتغيرات.
جـ ـ الجداول الإحصائية لتحديد مستويات الدلالة.

منهج البحث في الدراسة الحالية

أولا ـ أدوات القياس المستخدمة في الدراسة

يعرض الباحث في الصفحات القادمة وصفاً شاملاً للأدوات المستخدمة في قياس المتغيرات موضع الإهتمام في الدراسة الحالية، وذلك وفقاً لترتيبها حسب عنوان البحث وأهدافه وفروضه، ثم يعرض بعد ذلك للدراسة التي قام بها لإعادة حساب معاملات ثبات وصدق جديدة لهذه الأدوات على عينة استطلاعية تماثل في تكوينها النهائي عينة البحث الأساسية، وهذه الأدوات هي:

(١) اختبار مفهوم الذات للكبار: «ملحق رقم ٣»

وهو من إعداد محمد عماد الدين إسماعيل. وقد اشتق عباراته من ثلاثة مصادر هي: حالات العلاج النفسي، استخبار مفتوح في وصف الذات، إختبارات الشخصية. وعن هذه المصادر الثلاثة تكون لدى المؤلف مجموعة من العبارات التي تصف الذات عددها (٥٠٠) عبارة تقريباً. وقد إعتبر المؤلف أن مجموعة هذه العبارات تشكل مجتمع الوحدات التي يمكن أن يشتق منها «إختبار مفهوم الذات». وكانت الخطوة الثالثة هي إختيار (١٠٠) عبارة من هذه العبارات إختياراً عشوائياً. ومن هذه العبارات المائة يتكون «إختبار مفهوم الذات» (للكبار). وقد إختير العدد مائة لأنه يجمع بين صحة التمثيل وملائمة الإختبار من حيث الوقت والمجهود.

ـ تجرة الإختبار:

لكي يتأكد الباحث (د. محمد عماد الدين إسماعيل) من ملائمة الأختبار للتطبيق من حيث الطول ومن حيث فهم العبارات ووضوحها، وما إلى ذلك من مشاكل التطبيق، قام بتطبيقه على مجموعة من طلبة المدارس الثانوية مع سؤالهم عن أية صعوبات قد

تعترضهم، وقد استتبع ذلك إعادة صياغة بعض العبارات، وقد تأكد الباحث (المؤلف) بعد ذلك من عدم وجود أي لبس في مفهوم التعليمات أو في الإختبار ذاته. كذلك تأكد من أن المدة التي يستغرقها الإختبار تقع في الحدود المعقولة دون ملل أو تعب.

ـ صدق الإختبار:

ولكي يتأكد الباحث من صدق إختيار العبارات التي تمثل مفهوم الذات، عمد إلى مجموعة من المحكمين مكونة من ثلاثة من أساتذة علم النفس للإشتراك معه في هذا الحكم. فقد عرض المجموعة الكلية للعبارات (قبل إجراء الإختيار العشوائي)، على هؤلاء المحكمين بعد أن ناقش معهم التحديد الإجرائي لمفهوم الذات، وغير ذلك من الإعتبارات النظرية الواردة في كل ما يتعلق بهذا المفهوم. ثم طلب منهم استبعاد العبارات التي لا تتفق وهذا المفهوم. وبعد أن قام كل فرد من المحكمين بهذه العملية على حده، جمعت العبارات التي لم يحدث إجماع على إستبعادها، ثم عقد إجتماع من المؤلف والمحكمين لمناقشة هذه العبارات، وأخيراً إستقر الجميع على مجموعة من العبارات اعتبرت هي المجتمع الذي يمكن أن تختار منه عينة ممثلة يتكون منها «إختبار مفهوم الذات». وقد كان المستوى المنطقي هو محك الصدق للإختبار في هذه المرحلة. كذلك كان هذا المستوى هو محك الصدق بالنسبة لمعنى كل مقياس فرعي من المقاييس الثلاثة التي يتضمنها الإختبار وهي: (مقايس التباعد ومقياس تقبل الذات ومقياس تقبل الآخرين).

ـ ثبات الإختبار:

إتخذ الباحث «المؤلف» طريقة إعادة الإختبار لقياس مدى ثباته، أي مدى إستقرار نتائجه. ذلك أن الإختبار لا يفترض مقدماً تجانس وحداته. وبتطبيق الإختبار على مائة وعشرة حالات، مرتين يفصلهما أسبوع كان معامل الإرتباط بين نتائج المقاييس المختلفة في المرتين كالآتي:

١ ـ مقياس التباعد	٠,٩٤٢
٢ ـ مقياس تقبل الذات	٠,٩٦٧
٣ ـ مقياس تقبل الآخرين	٠,٩٥٧

وهي جميعاً معاملات ارتباط ذات دلالة إحصائية على مستوى أقل من ٠,٠١.

- تعليمات إجراء الإختبار:

تقرأ التعليمات المكتوبة في كراسة الأسئلة قبل إجراء كل قسم من أقسام الإختبار.

- طريقة القياس:

تعتمد طريقة القياس في هذا الإختبار على تصنيف فقراته في تسع فئات تتدرج من صفر إلى ٨ أو من عدم وجود الصفة بالمرة إلى توفرها بأكبر درجة ممكنة. أي أن الطريقة هي هي طريقة التقدير الذاتي على ميزان تقدير مكون من تسع نقاط، على أساس طريقة «ثرستون» في قياس الإتجاهات. ونستطيع بهذه الطريقة لقياس مفهوم الذات - أن نحصل على تقدير الفرد لذاته كما هي في الواقع، وتقديره لذاته كما يجب أن يكون عليه، وأيضاً على تقديره للشخص العادي. وبهذه الطريقة أيضاً يمكننا قياس التغير في مفهوم الذات وعلاقته بالمتغيرات الأخرى مما قد يفترض تأثيره على مفهوم الذات. ولقد كان الفضل في تطوير هذه الطريقة في القياس النفسي لكل من «ستيفنسن» و «تومسون» اللذين تحدثا عن إيجاد معاملات الإرتباط بين الأشخاص بدلاً من إيجادها بين الإختبارات.

- الأبعاد المتضمنة في اختبار مفهوم الذات وطريقة قياسها:

الأبعاد المتضمنة في هذا الإختبار ستة وهي:

١ - مفهوم الذات الواقعية　　　٢ - مفهوم الذات المثالية

٣ - مفهوم الشخص العادي　　　٤ - مقياس التباعد

٥ - مقياس تقبل الذات　　　٦ - مقياس تقبل الآخرين

أما البعد الأول فهو عبارة عن التقديرات التي يعطيها المفحوص لنفس الصفات التي تتضمنها العبارات من حيث درجة توفرها في ذاته كما يراها في الواقع أو كما هي عليه في الواقع. والبعد الثاني هو عبارة عن التقديرات التي يعطيها المفحوص لنفس الصفات من حيث درجة توفرها في الشخص المثالي، أي توفرها في ذاته كما يجب أن تكون عليه. أما البعد الثالث فهو عبارة عن تقديرات المفحوص لنفس الصفات من حيث درجة ترفرها في الشخص العادي.

ولا توجد درجة كلية بالنسبة لأي بعد من هذه الأبعاد الثلاثة، وإنما تستخدم الدرجات الجزئية هنا لمعرفة مدى التغير الذي قد يعتري أيا منها مع تغير ظروف الفرد. كذلك تستخدم هذه الدرجات لإيجاد العلاقات المختلفة بين هذه الأبعاد الثلاثة، وكذلك

لمعرفة التغير الذي قد يلحق بهذه العلاقات، ثم أخيراً لمعرفة ما إذا كانت هناك عوامل معينة تتدخل في هذا كله. فالدرجات الجزئية هنا إنما تقوم مقام أفراد المجموعة في إختبار عادي أما الفرد في الظروف المختلفة أو بالنسبة لهذه المفهومات المختلفة، فيقوم مقام الإختبارات المختلفة.

وإلى جانب هذا، تستخدم درجات المفهومات الثلاثة في إيجاد الأبعاد الثلاثة الأخرى كما يلي:

١ ـ **مقياس التباعد**: ونحصل على درجة الفرد على هذا المقياس من الفرق المطلق بين التقديرات التي تكون مفهوم الذات الواقعية والتقديرات التي تكون مفهوم الشخص العادي وذلك بأن يقوم الفاحص بإيجاد حاصل طرح درجات مفهوم الذات الواقعية من مفهوم درجات الشخص العادي أو بالعكس أي بدون علامات جبرية، وذلك بالنسبة لكل فقرة من فقرات الإختبار على حده، وبعبارة أخرى يقوم الفاحص بإيجاد الفرق المطلق بين تقدير المفحوص لذاته كما هي في الواقع وتقديره للشخص العادي في كل فقرة من فقرات الإختبار. ثم يقوم الفاحص بعد ذلك بجمع هذه الفروق لكي يحصل على الدرجة الكلية في مقياس التباعد.

٢ ـ **مقياس تقبل الذات**: ونحصل على درجة الفرد عليه من الفرق المطلق بين التقديرات التي تكون مفهوم الذات الواقعية والتقديرات التي تكون مفهوم الذات المثالية وذلك بنفس الطريقة السابقة.

٣ ـ **مقياس تقبل الآخرين**: ونحصل على درجة الفرد عليه من الفرق المطلق بين التقديرات التي تكون مفهوم الشخص العادي والتقديرات التي تكون مفهوم الذات المثالية وذلك بنفس الطريقة التي اتبعت في حالة المقياسين السابقين.

ـ معنى الدرجة على المقاييس الفرعية للإختبار:

(أولاً) ـ في مقياس «التباعد» تدل الدرجة المنخفضة على أن الفرد يشعر بأنه قريب من الشخص العادي أو أنه مثل معظم الناس الآخرين، وعلى ذلك يمكن أن يقال بأن مفهومه عن ذاته أنه شخص عادي. أما الدرجة المرتفعة على هذا المقياس فتعني أحد شيئين أما «شعوراً بالنقص» أو «شعوراً بالتفوق». ذلك أن بعد الذات عن الشخص العادي أما أن يكون بالزيادة أو النقصان. وفي كلتا الحالتين تنم الدرجة عن نوع من سوء التكيف الإجتماعي.

(ثانياً) ـ في مقياس «تقبل الذات» تعبر الدرجة المنخفضة عن تقبل الفرد لذاته ذلك أنه كلما قلّ الفرق بين تصور الفرد لذاته كما هي عليه في الواقع وبين تصوره لما يجب أن يكون عليه، كان راضياً عن نفسه. على أن إنعدام وجود مثل هذا الفرق كلية يدل على أن مستوى الطموح عند درجة الصفر وهذا يعني أن الفرد لا يستغل جميع إمكانياته. وربما كان ذلك ناتجاً أما عن عدم اهتمام الفرد بما حوله أو عن مغالاة في تقديره لذاته. وكلتا الحالتين تنم عن شخصية غير سوية.

أما الدرجة العالية على مقياس تقبل الذات فتدل على وجود مستوى طموح عال. وإذا كان الفرق كبيراً بين فكرة الشخص عن نفسه وبين ما يتخذه لنفسه من مثل، أي إذا كان الشخص يضع لنفسه أهدافاً أعلى من مناله بكثير، فإنه قد يعرض نفسه للشعور الدائم بخيبة الأمل والفشل والإحباط وإصغار الذات. إذ يحتمل ألا يصل أبداً إلى تحقيق غاياته التي رسمها بعيدة عن الواقع. وهذا يعني نوع من سوء التكيف الانفعالي.

(ثالثاً) ـ وفي مقياس «تقبل الآخرين» تعبر الدرجة عن مدى الفرق بين تصور الفرد لما يجب أن يكون عليه وتصوره للشخص العادي. وإذا كان لنا أن نعبر عن تصوره لما يجب أن يكون عليه على أنه تصور للشخص المثالي، وأن تصوره للشخص العادي هو تصور لمعظم أفراد مجتمعه، كان مثل هذا الفرق يدل على مدى تقبل الفرد للمجتمع الذي يعيش فيه. أي مدى إرتفاعه في نظره إلى مستوى الشخص المثالي أو إنخفاضه عنه.

(٢) مقياس الإتجاه نحو الدراسة: «ملحق رقم ٤»

إقتبس هذا المقياس من الإختبار الموضوعي المقنن لقياس التوافق الدراسي لطلاب الجامعات، الذي أعده محمود محمد الزيادي عام ١٩٦٤.

وقد بنى هذا المقياس على أساس أن الطالب المتوافق هو الطالب الذي يؤمن بأهمية المواد التي يدرسها، ويجدها مشوقة كما أن ميوله نحوها لا تتغير، والطالب غير المتوافق هو الطالب الذي يرى أن المواد التي يدرسها تافهة ودراستها مضيعة للوقت، ولا يقتنع بأهميتها، كما أن ميوله نحوها تتغير بسرعة، ويرى فيها عبئاً ثقيلاً.

ـ تقنين المقياس:

قام محمود الزيادي بتطبيق الإستبيان على ١٠٠ طالب وطالبة من السنة الأولى

بقسم الدراسات الفلسفية والإجتماعية بكلية الآداب جامعة عين شمس، تم اختيارهم بطريقة عشوائية وقد سارت عملية تقنين المقاس على أساس الخطوات التالية:

أولاً ـ تحليل الوحدات:

وذلك باستبعاد الأسئلة غير المميزة أو الأسئلة غير المفهومة وقد إعتبر السؤال الذي تتركز ٩٠٪ فما فوق من الإستجابات بالنسبة له عند نعم أو لا سؤالاً غير مميز. . . والسؤال الذي تتركز ٢٥٪ من الإستجابات بالنسبة له عند علامة الإستفهام سؤالا غير مفهوم.

ثانياً ـ ثبات الإستبيان:

إستخدم الباحث طريقة التقسيم النصفي لقياس ثبات الإستبيان. حيث قسم الباحث أسئلة الإستبيان إلى نصفين ثم إستخرج معامل الإرتباط بين النصفين بطريقة بيرسون من القيم الخام مباشرة. ثم استخدمت معادلة سبيرمان / براون لتعديل معامل الإرتباط وبذلك كان ثبات المقياس مساوياً ٠,٨٨١.

ثالثاً ـ صدق الإستبيان:

إستخدم الباحث طريقة صدق التكوين في إيجاد معامل الصدق، وذلك عن طريق حساب معاملات الإرتباط الداخلية بين كل اختبار فرعي وآخر. وبتحليل جدول معاملات الإرتباط الداخلية عاملياً لمعرفة درجة تشبعات كل جانب من جوانب المقياس الكلي بالتوافق الدراسي، كانت درجة التشبع بالعامل العام بالنسبة لمقياس الإتجاه نحو الدراسة مساوياً ٠,٦٩٥.

رابعاً ـ طريقة التصحيح:

يعطي كل سؤال درجة واحدة موجبة إذا كانت الإجابة عليه دالة على التوافق السوى، ودرجة واحدة سالبة إذا كانت الإجابة عليه دالة على التوافق غير السوي، وصفر إذا كانت الإجابة عليه بوضع دائرة حول علامة الإستفهام.

(٣) مقياس الرضا عن الدراسة: «ملحق رقم ٥».

الرضا عن الدراسة أحد العوامل الأساسية لضمان النجاح فيها. فقد يميل الفرد إلى دراسة ما، بينما تضطره الظروف إلى الإلتحاق بنوع آخر من الدراسة لا يرضى عنه.

وغالباً ما لا يتمكن هذا الشخص من بذل الجهد وممارسة أنواع النشاط التي تتطلبها الدراسة المعنية بسبب عدم رضاه.

ويأتي الرضا عن الدراسة نتيجة للإتجاهات المختلفة التي لدى الفرد نحو دراسته وتأثيراتها العديدة، والعوامل التي تتعلق بالفرد أيضاً مثل خصائص شخصيته ومستوى طموحه وميوله، والتي تظهر في النهاية في صورة درجة من درجات الرضا عن الدراسة.

والرضا عن الدراسة بهذه الصورة ونتيجة للعوامل التي تتعلق بتكوينه ليس أحادي البعد ولا يظهر في مواقف محددة بذاتها. فالفرد قد يكون راضياً عن جانب معين يتعلق بدراسته وغير راض عن جوانب أخرى. وقد يظهر رضاه عن دراسته في بعض الأوقات، ولا يظهر هذا الرضا في أوقات أخرى، وبالتالي تصبح الخطوة الأولى في تصميم مقياس للرضا هي تحديد المواقف التي تظهر فيها هذه الصورة من صور السلوك بدرجة أو بأخرى.

ـ تصميم المقياس:

بعد تحديد المواقف التي يظهر فيها الطالب رضاه أو عدم رضاه عن دراسته، صيغت بعد ذلك هذه المواقف في صورة ٨ أسئلة، يأتي بعد كل سؤال منها ٧ عبارات تمثل إجابات متدرجة في سلم تقديري من ٧ درجات. وفضل الباحث هذا السلم التقديري حتى يعطي مجالاً لتحديد الرضا بدرجة أكبر من الدقة.

وهذا يعني أن المقياس يتكون من ٨ أسئلة، ٥٦ إجابة. ويجيب الطالب عليه بأن يحدد بالنسبة لكل سؤال الإجابة التي تمثل درجة رضاه عن دراسته.

وتأتي الإجابات التي تمثل أعلى درجة من درجات الرضا (في بعض الأسئلة) أولا ثم تليها الإجابة التي تمثل الدرجة التالية من درجات الرضا.. وهكذا نصل إلى الإجابة التي تمثل أدنى درجات الرضا، والتي تأتي في النهاية. وفي بعض الأسئلة يأتي الترتيب بالعكس، بحيث تأتي الإجابات التي تمثل أدنى درجة من درجات الرضا أولاً... وهكذا.

والغرض من استخدام هذا الأسلوب هو ضمان قراءة الطالب للأسئلة وللإجابات التي تليها، وتحديد الإجابة التي تمثل درجة رضاه بعد قراءة كل سؤال بدلاً من الإعتماد على قراءة سؤال أو سؤالين، وتحديد ترتيب الإجابة التي تمثل رأيه في هذين السؤالين، ثم اختيار الإجابات التي لها نفس الترتيب في الأسئلة التالية بدون قراءتها.

وعند التصحيح يعطي للإجابة التي تمثل أعلى مستوى من مستويات الرضا ٧ درجات وللإجابة التي بعدها ٦ درجات. . . وهكذا حتى نصل إلى العبارة التي تمثل أدنى مستويات الرضا فتعطي درجة واحدة. وبذلك تكون الدرجة العظمى في هذا المقياس ٥٦ درجة، والدرجة الصغرى ٨ درجات.

بعد ذلك، عرض المقياس على أربعة حكام من أعضاء هيئات التدريس المتخصصون في علم النفس بكليات التربية للتأكد من صحة تمثيل الأسئلة لقياس الرضا عن الدراسة، وصحة تدرج الإجابات. وعلى ضوء الملاحظات التي أبدتها هذه المجموعة من الحكام، أدخلت بعض التعديلات على صياغة العبارات (الإجابات)، لكي تمثل كل منها درجة معينة في السلم التقديري تتساوى فيه المسافة بين كل عبارة والعبارة التالية.

- تجربة المقياس:

جرب المقياس بعد ذلك مبدئياً على عينة قوامها ٤٠ طالباً بالصف الثاني الثانوي للتعرف على مدى فهم العبارات التي تتضمنها، والإتساق الداخلي للأسئلة، وأيضاً معرفة الزمن الذي يستغرقه حل المقياس.

وللتحقق من مدى تمثيل أسئلة المقياس للصفة التي يقيسهاوالإتساق الداخلي بين هذه الأسئلة ومدى إرتباط كل سؤال بالمقياس ككل، قام الباحث بإيجاد معاملات الإرتباط بين درجة كل سؤال وبين الدرجة الكلية للمقياس حتى يطمئن إلى صدق محتوى المقياس.

- ثبات المقياس:

اعتمد الباحث في تحديده لثبات وصدق المقياس على عينة من ٩٦ طالباً من طلاب المدارس الثانوية، واختيرت هذه العينة عشوائياً من بين الطلاب المقيدين بالصفوف الدراسية الثلاثة. واستخدمت طريقة التجزئة النصفية لدرجات المقياس للتحقق من ثبات نتائجه، وبلغ معامل الثبات باستخدام هذه الطريقة ٠,٨٨ وهو معامل ذو دلالة إحصائية كبيرة.

وقد إستخدم واضع الإختبار مقياسه في دراسة الرضا عن الدراسة وعلاقته بمجموعة من المتغيرات لدى عينة من طلبة وطالبات المرحلة الجامعية. ونظراً لاختلاف عينة

هذا البحث عن عينة التقنين، فضل الباحث إعادة تحديد الثبات على عينة من طلاب وطالبات كلية التربية، باستخدام نفس الطريقة (التجزئة النصفية)، وبلغ معامل الثبات في الحالة الأخيرة ٠,٩١ وهو معامل ذو دلالة إحصائية كبيرة.

- صدق المقياس:

إعتمد في تحديد صدق مقياس الرضا عن الدراسة على الطرق الآتية:

(١) - أن عملية تحديد المواقف التي يظهر فيها الرضا، والتي على أساسها بنى المقياس، والرجوع إلى عدد من المدرسين ذوى الخبرة لتحديدها بالكيفية التي سبق وصفها ثم الإحتكام (بعد صياغة المقياس) إلى عدد من أعضاء هيئات تدريس علم النفس بالجامعات لمراجعته والتأكد من صحة تمثيل الأسئلة لقياس الرضا عن الدراسة وصحة تدرج العبارات التي يتضمنها المقياس، جعل الباحث مطمئناً إلى صدق المواقف التي يتضمنها المقياس وتمثيلها للرضا عن الدراسة وقدرتها على قياس هذه الصفة.

(٢) - أختبرت أسئلة المقياس أيضاً على أساس تمييزها بين درجة أعلى ١٥٪ وأدنى ١٥٪ من الأفراد في توزيع الدرجات. وقد ميزت الأسئلة الثمانية التي يتكون منها المقياس بين هاتين المجموعتين اللتين تقعان على طرفي التوزيع.

(٣) - اختبر صدق المقياس ككل عن طريق تحديد ثلاثة من المدرسين الأكثر اتصالاً بطلاب العينة المستخدمة في تقنين المقياس لمجموعتين من هؤلاء الطلاب إحداهما راضية عن دراستها (أكثر رضا)، والثانية غير راضية عن دراستها (أقل رضا)، ثم قورنت درجات هاتين المجموعتين لمعرفة درجة تمييز المقياس بينهما.

(٤) استفتاء الإتجاه نحو المهنة: «ملحق رقم ٦».

أعد هذا الإستفتاء الدكاترة: محمد سيف الدين فهمي وإبراهيم عصمت مطاوع وجابر عبد الحميد جابر، واستخدموه في دراسة إتجاهات طلاب وطالبات بعض الكليات الجامعية المتخصصة في جامعة أسيوط.

ويبدأ هذا الإستفتاء ببيانات أساسية عن الطالب والكلية التي يدرس بها، ويتألف الإستفتاء من ثمانية أسئلة.. يحاول السؤال الأول فيه تحديد درجة رضا الطالب أو الطالبة عن العمل في المهنة التي يعد لها. ويستهدف السؤال الثاني التعرف على أسباب هذا الرضا أو عدمه، وهل ترجع إلى عدم ملاءمة إمكانات الشخصية للعمل أم لظروف

كامنة في العمل نفسه كفرص الترقي وقلة الأجر. وعلى الرغم من أن الباحثين قد حاولوا أن يجيء هذا السؤال متضمناً للعوامل الأساسية الهامة المرتبطة بالرضا عن العمل إلا أنهما في نفس الوقت أتاحا الفرصة للطالب للتعبير عن أي سبب آخر لم يتضمن في العوامل التي نص عليها حتى يمكن الخروج بصورة شاملة عن العوامل المسهمة في الرضا عن المهنة.

أما السؤال الثالث فقد إستهدف التعرف على نوع المهنة التي يفضلها الطالب لو أتيحت له فرصة إختيار مهنة أخرى غير التي تعده لها كليته.

وكان الغرض من السؤال الرابع هو التعرف على العوامل التي حددت تفضيل الطالب أو الطالبة للكلية التي يدرس بها، وهل يرجع ذلك إلى رغبته الشخصية أم لمجموع الدرجات التي حصل عليها في الشهادة الثانوية العامة أم لرأي الأسرة أم لقيمة المهنة الإجتماعية أم لضمان العمل بعد التخرج. كما ترك السؤال مفتوحاً ليضيف الطالب أي إعتبارات أخرى يرى أنها تنطبق عليه غير تلك الإعتبارات التي نص عليها في الإستفتاء.

ويحاول السؤال الخامس أن يتعرف على ما يتوقعه الطالب من إشباع لعدد من الحاجات الهامة الشخصية والإجتماعية نتيجة لإشتغاله في المهنة التي تعده لها كليته.

والسؤالان السادس والسابع يتناولان إتجاهات الطالب أو الطالبة نحو العمل اليدوي، وما يرتبط بذلك من قيم.

أما السؤال الثامن والأخير في استفتاء الإتجاه نحو المهنة فيحاول أن يحدد نوع النشاط الذي يحقق للطالب أقصى إشباع في حياته بعد التخرج وهل هذا النشاط يتعلق بالعمل أو الأسرة أو قضاء أوقات الفراغ أو القيام بالشعائر الدينية أو تحسين أحوال المجتمع أو غير ذلك.

(٥) مقياس الإتجاه نحو العلاقات بين الجنسين: «ملحق رقم ٧»

أعد هذا المقياس إبراهيم حانظ، وقد أسسه على طريقة «ليكرت». وقد أسفرت المحاولة الأولى عن استفتاء مكون من ٧٥ عنصراً تغطي الميادين الثلاثة الرئيسية التى رؤى أنها تمثل سائر مظاهر العلاقات بين الجنسين، وهذه الميادين هي:

- ميدان علاقات ما قبل الزواج: ويشمل إختلاط الجنسين في هذه المرحلة

والتعليم المختلط وحرية العلاقات الجنسية قبل الزواج.

- **ميدان العلاقات المتصلة بالزواج:** ويشمل الخطبة وطبيعة الرباط الزوجي ومركز كل من الزوج والزوجة وتعدد الزوجات والطلاق.

- **ميدان العلاقات بين الجنسين خارج نطاق الزواج:** ويشمل العلاقات المتصلة بالعمل والترويح والحقوق السياسية والإجتماعية.

وقدم للإستفتاء بفقرة موجزة تبين الغرض منه وكيفية الإجابة. وكان الإستفتاء على صورة مقياس ذي خمس بدائل للإجابة، إذ كان على المفحوص أن يعبر عن رأيه في كل عنصر أو عبارة من عبارات المقياس بعلامة تدل على أنه:

موافق جداً - موافق - لم يكون رأيا - غير موافق - غير موافق إطلاقاً.

وحددت لهذه الإستجابات أوزان قدرها (٥ - ٤ - ٣ - ٢ - ١) على التوالي «إلا في حالة العناصر السالبة أي التي صيغت بصورة تجعل الموافقة عليها تعني إتجاهاً مناهضاً»، ففي مثل هذه العناصر يعكس ترتيب الأوزان (١ - ٢ - ٣ - ٤ - ٥).

- **صدق المقياس:**

ثم طبق الإستفتاء على عينة تجريبية عددها ٨٠ شخصاً تماثل في تكوينها العينة النهائية وعولجت النتائج معالجة إحصائية أسفرت عن حذف ٤٨ عنصراً منها (١٦) عنصراً لأنها غير مميزة، (٤) عناصر لتكرار المحتوى، (٥) عناصر لغموضها، (٢٢).. عنصراً لإنخفاض معامل الصلاحية (الصدق)، والتناسق الداخلي.

- **ثبات المقياس:**

حسب ثبات المقياس النهائي وعدد عناصره (٢٨)، بطريقة التنصيف فوجد أنه مساوياً ٠,٨٥٤، وبعد تصحيحه بمعادلة سبيرمان - براون، أصبح معامل الثبات مساوياً ٠,٩٢١ وهو معامل مرتفع وذو دلالة إحصائية كبيرة.

(٦) إختبار الذكاء العالي: «ملحق رقم ٢»

وهو من إعداد السيد محمد خيري. ويتكون هذا الاختبار من ٤٢ سؤالاً متدرجة في الصعوبة وتتضمن عينات مختلفة من الوظائف الذهنية أهمها: القدرة على تركيز الانتباه الذي يتمثل في تنفيذ عدد من التعليمات دفعة واحدة، القدرة على إدراك

العلاقات بين الأشكال، الاستعداد اللفظي، الاستدلال العددي، الاستدلال اللفظي.

وقد استغرق إعداد الاختبار وتقنينه زهاء السبع سنوات وقد مر في مراحل تجريبية متعددة وقد عدل بعد كل محاولة تجريبية للوصول إلى معامل مناسب لكل من الثبات والصدق كما حسبت معاملات الصعوبة للوحدات في كل محاولة وأعيد ترتيب الوحدات على ضوء هذه النتائج.

ويقيس هذا الاختبار ما يطلق عليه «الذكاء العام»، في ضوء التعريف الإجرائي للذكاء (الذكاء هو ما يقيسه اختبار الذكاء). ويقترب مفهوم الذكاء الذي يهدف هذا الاختبار لقياسه من المفهوم الذي سبق أن أطلق عليه «سبيرمان» (العامل العام). ويتضمن هذا المفهوم إدراك العلاقات والمتعلقات.

ويصلح هذا الاختبار لقياس الذكاء في المستويات التعليمية الثانوية وما يعادلها والعليا والجامعية بما في ذلك الدراسات العلمية والأدبية، النظرية أو العملية - ونظراً لطبيعة العينة التي يطبق عليها وعدم صلاحية استخدام العمر العقلي للتعبير عن مستوى الذكاء في هذه الأعمار، فقد استخدم الاختبار الرتب المئينية في المعايير التي توصل إليها.

- تقنين الإختبار:

إشتملت عينة التقنين على ٥٨٢٨ طالباً وطالبة من المستوى الثانوي بنوعيه العلمي والأدبي كما إشتملت عينة المستوى الجامعي على كليات عملية وأخري نظرية.

- ثبات الإختبار:

حسب معامل ثبات الإختبار باستخدام صورتين لهذا المعامل وهما: إعادة تطبيق الإختبار ومعامل الثبات النصفي. وقد حسب المعامل من تطبيق الإختبار مرتين على عينة عشوائية من العينة الكلية حجمها ٥٢٨ طالباً وطالبة وكانت المدة الفاصلة بين التطبيقين أسبوعان، فكان معامل الثبات بهذه الصورة مساوياً ٠,٨٤٥، ثم حسب معامل الثبات النصفي (الفردي / الزوجي) على عينة عشوائية من العينة الكلية حجمها ٨٠٠ طالباً وطالبة وكان معامل الثبات بهذه الصورة - بعد تصحيحه بمعادلة سبيرسان - براون -، مساوياً ٠,٨٨١ وهو في الحالتين معامل مرتفع ذو دلالة إحصائية كافية.

ـ صدق الإختبار :

حسب معامل الصدق لهذا الإختبار بطرق مختلفة هي :

ـ حساب معامل الإرتباط بين نتائج الإختبار ونتائج تطبيق إختبار الذكاء الثانوي (تأليف الأستاذ إسماعيل القباني) باستخدام معامل إرتباط بيرسون، فكان معامل الإرتباط بين نتائج الإختبارين ٠,٦٩٤.

ـ أختيرت عينة عشوائية من ٤٠٠ طالب بالمدارس الثانوية في مدارس مختلفة وطلب من ثلاثة من الأساتذة الذين يدرسون لهم أعطاء تقديرات لهؤلاء الطلبة فيما يتعلق بالذكاء. وقد عرف لهم الذكاء على أنه القدرة على الفهم والإستنتاج والإبتكار دون التقيد بالقدرة التحصيلية في المواد التي يدرسونها ـ وقد روعي التنويع في المواد التي يقومون بتدريسها لهؤلاء الطلبة ـ وطولبوا بوضع تقديراتهم من ثلاث خطوات: أقل من المتوسط ـ متوسط ـ فوق المتوسط. وقد حسب متوسط التقديرات لكل طالب وذلك بإعطاء درجة (– ١) لتقدير أقل من المتوسط، (صفر) لتقدير متوسط، (+ ١) لتقدير فوق المتوسط. . . وبذلك أمكن تحويل التقدير الكيفي إلى تقدير كمي. وقد حسب معامل الإرتباط بين متوسط التقديرات ودرجة الطالب في الإختبار فكان معامل الصدق المستخرج بهذه الصورة مساوياً ٠,٥٢٢ وهو معامل كاف لمثل هذا النوع من معاملات الصدق.

ـ حسب معامل الإرتباط بين درجات الإختبار الحالي ودرجات أفراد العينة الذين في السنة الإعدادية أو الأولى من المستوى العالي أو الجامعي في نهاية العام فكان ٠,٥١٨ وقد إكتفى بطلبة السنة الأولى أو الإعدادية لأن أفراد العينة بعد هذا المستوى تكون عينة منتقاه مما يجعل المعامل منخفضاً بطبيعته.

ـ تصحيح الإختبار :

الوقت المحدد لإجراء الإختبار ٣٠ دقيقة بعد التوزيع وقراءة التعليمات. وعند التصحيح تعطي لكل سؤال أجيب عنه إجابة كاملة درجة واحدة.

إستمارة المستوى الإجتماعي ـ الإقتصادي: «ملحق رقم ١»

أعد هذه الإستمارة كل من عبد السلام عبد الغفار وإبراهيم قشقوش عام ١٩٧٧، بهدف تحديد الوضع الإجتماعي ـ الاقتصادي للأسرة المقيمة في المدينة المصرية،

وتصميم الأداة المناسبة لقياس هذا المستوى. وقد سارت خطة الدراسة في ضوء ما يلي:

- قام الباحثان بتصميم إستمارة جمع بيانات أولية عن الحالة الإجتماعية - الإقتصادية للأسرة، تتضمن معلومات عن وظيفة الوالد ومستوى تعليمه، وظيفة الأم ومستوى تعليمها إن وجدت، إجمالي دخل الأسرة في الشهر، وعدد أفراد الأسرة.

- إستوفيت بيانات هذه الإستمارة بالنسبة لخمسة آلاف تلميذ وتلميذة من تلاميذ المرحلتين الإعدادية والثانوية بمدارس المدينة المصرية. وقد روعي في إختيار العينة الشكل العام لتوزيع السكان على المناطق الجغرافية الست المكونة لمدينة القاهرة.

- إستعرض الباحثان جميع الإستمارات التي جرى تطبيقها بهدف التحقق من مدى إكتمال إستيفاء البيانات المتضمنة فيها. وقد أسفرت هذه الخطوة عن إستبعاد ٤٢٣ إستمارة نظراً لعدم إكتمال استيفاء بيانات الإستمارة أو عدم إتساق البيانات المقدمة. ومن ثم - فقد أصبح عدد الإستمارات المتبقية ٤٥٧٧ إستمارة.

- إتفق الباحثان على إختيار مجموعة من إستمارات العينة، يمكن اعتبارها عينة ممثلة لإستمارات العينة المستخدمة، بلغ عددها ٦٥٠ إستمارة، جرى تفريغ بيانات كل منها على ثلاث بطاقات من الورق المقوى ذات ألوان مختلفة تبعاً لعدد المحكمين.

- تناقش الباحثان في الملامح العامة للتركيب الإجتماعي - الإقتصادي لمدينة القاهرة، وإتفقا فيما بينهما على أن هذا التركيب يمكن تقسيمه إلى عدة مستويات أساسية، مستوى منخفض، متوسط، مرتفع وأن كلاً من هذه المستويات يمكن أن ينقسم - بدوره - إلى شرائح أخرى، بحيث تكون المستويات المتضمنة في التركيب الإجتماعي - الإقتصادي. . لمدينة القاهرة سبعة مستويات: مستوى منخفض جداً، مستوى منخفض، مستوى أقل من المتوسط، مستوى متوسط، مستوى فوق المتوسط، مستوى مرتفع مستوى مرتفع جداً.

- تناقش الباحثان في ماهية الجوانب أو الأبعاد التي يمكن الإعتماد عليها في تحديد أو تقدير الوضع الإجتماعي - الإقتصادي للأسرة. وهذه الجوانب هي: عدد أفراد الأسرة، مواردها الإقتصادية، أعباء الأسرة بالنسبة إلى مواردها، المستوى المهني، لكل من الأب والأم، ثم المستوى التعليمي لكل منهما.

ـ قام الباحثان ومحكم خارجي ـ كل على إنفراد ـ بتصنيف بطاقات أسر المجموعة المختارة في ضوء التقسيم الإجتماعي ـ الإقتصادي السابق الإشارة إليه، مع تخصيص تقديرات رقمية من ١ ـ ٧ لكل مستوى من مستويات هذا التقسيم، بحيث يعبر التقدير الرقمي عن الوضع الإجتماعي ـ الإقتصادي للأسرة. وقد توصل المحكمون الثلاثة إلى نسب إتفاق فيما بينهم بخصوص هذه التقديرات تتراوح ما بين ٧١,٥٪ و ٨٥٪. وقد إستكمل المحكم الأول عملية تقدير الأوضاع الإجتماعية ـ الإقتصادية لبقية الأسر في العينة الكلية إكتفاء بما وصل إليه من نسب إتفاق مع المحكمين الآخرين.

ـ قام الباحثان بعد ذلك بوضع مقياس متدرج لكل جانب من الجوانب أو الأبعاد التي أعتبرت بمثابة مؤشرات في تقدير أو تحديد الأوضاع الإجتماعية ـ الإقتصادية لأسر المجموعات المختارة. وهذه الجوانب هي: المستوى المهني لكل من الأب والأم، المستوى التعليمي لكل منهما. أما عدد أفراد الأسرة ومواردها وأعبائها بالنسبة إلى هذه الموارد فقد إستعيض عنها بالدخل الشهري للفرد، حيث أنه يكفي للدلالة عليها جميعاً.

ثانياً ـ إختيار عينة البحث

تم إختيار عينة الدراسة في البحث الحالي بحيث تحقق الشروط التالية:

١ـ أن تشتمل العينة على مجموعتين أساسيتين، إحداهما تمثل طلاب الجامعة من خريجي المدارس الثانوية الرسمية، والثانية تمثل نظرائهم من خريجي المدارس الثانوية الأجنبية.

٢ ـ أن تشتمل العينة على الطلاب من الجنسين (الذكور والإناث) في كل مجموعة من المجموعتين الأساسيتين. وبذلك يصبح لدينا أربع مجموعات.

٣ ـ أن تشتمل كل مجموعة من المجموعات الأربع السابقة على طلاب من الكليات العملية وآخرين من الكليات النظرية. وبذلك تنقسم العينة كلها إلى ثماني مجموعات موزعة على النحو التالي:

ـ خريجو مدارس ثانوية رسمية	طلاب	كليات عملية
ـ خريجو مدارس ثانوية رسمية	طلاب	كليات نظرية
ـ خريجو مدارس ثانوية رسمية	طالبات	كليات عملية
ـ خريجو مدارس ثانوية رسمية	طالبات	كليات نظرية

- خريجوا مدارس ثانوية أجنبية طلاب كليات عملية
- خريجو مدارس ثانوية أجنبية طلاب كليات نظرية
- خريجو مدارس ثانوية أجنبية طالبات كليات عملية
- خريجو مدارس ثانوية أجنبية طالبات كليات نظرية

٤ ـ أن تمثل عينة الدراسة الشعب الثلاث: الأدبي، العلوم، والرياضة في المرحلة الثانوية العامة.

٥ ـ أن تكون المدة التي قضاها الطالب أو الطالبة بالجامعة موحدة لدى جميع أفراد عينة البحث في الدراسة الحالية.

ويعرض الباحث فيما يلي الأسلوب الذي تم به اختيار عينة البحث، وأيضاً أسلوب مجانسة العينة من حيث العمر الزمني (السن) ومستوى الذكاء والمستوى الإجتماعي ـ الإقتصادي.

(أ) ـ طريقة إختيار العينة:

واجهت الباحث عدة صعوبات عند إختياره لعينة الدراسة، وحتى يحقق الباحث كافة الشروط السابق ذكرها في عينة بحثه، كان عليه أن يقابل عدد من الطلاب في الكليات المختلفة (عملية ونظرية) حتى يستطيع الحصول على عدد مناسب يمثل المجموعة الثانية من مجموعات البحث الأساسية ـ خريجي المدارس الثانوية الأجنبية ـ في كليات جامعة الإسكندرية. وأخيراً وقع الإختيار على أربع كليات عملية هي: (الطب البشري، الصيدلة وطب الأسنان، والهندسة) وثلاث كليات نظرية هي: (التجارة والآداب والتربية)، وقد تم الحصول على جميع أفراد عينة البحث من بين طلاب وطالبات الفرقة الأولى أو الثانية بهذه الكليات، ممن تتراوح أعمارهم ما بين ١٨ ـ ٢٠ سنة. ويبلغ مجموع أفراد عينة البحث الأولية مجتمعة (٥٦٠) طالباً وطالبة.

وبعد إستبعاد كل فرد لم تنطبق عليه الشروط الواجب توافرها في عينة البحث، أو لم يستكمل أدوات القياس المستخدمة، وصل عدد أفراد العينة النهائية للبحث، والتي ستخضع للمعالجة الإحصائية إلى (٤٢٢) طالباً وطالبة، موزعة على النحو التالي:

جدول رقم (١)
يوضح توزيع أفراد عينة البحث حسب الكليات والفرق والأقسام
ونوع من المدارس الثانوية والجنس

الكليات	الفرقة	القسم	مدارس رسمية		مدارس أجنبية		المجموع
			طلاب	طالبات	طلاب	طالبات	
الطب البشري	الثانية حديث	ـــــ	٢١	١٥	٤	٢	٤٢
الصيدلية	الأولى	ـــــ	٢٩	٣٤	١١	١٣	٨٧
طب الأسنان	الأولى	ـــــ	٤٨	١٤	٧	١١	٨٠
الهندسة	الأولى	مدني	٥٥	١	١	٦٢	٦٢
مجموع أفراد عينة الكليات العملية			١٥٣	٦٤	٢٧	٢٧	٢٧١
التجارة	الثانية	ـــــ	٢٧	٥	٩	١٥	٥٦
الآداب	الثانية	لغات	٣	١٠	٩	٤٢	٦٤
التربية	الثانية	لغات	١٤	٨	١	٨	٣١
مجموع أفراد عينة الكليات النظرية			٤٤	٢٣	١٩	٦٥	١٥١
اجمالي عينة البحث			١٩٧	٨٧	٤٦	٩٢	٤٢٢

(ب) تثبيت عينة البحث:

قام الباحث بضبط أثر بعض المتغيرات التي إتضح من خلال الإطار النظري والدراسات السابقة أنها ترتبط بكل من مفهوم الذات والإتجاهات، وأهم هذه المتغيرات: العمر الزمني (السن) ومستوى الذكاء والمستوى الإجتماعي ـ الإقتصادي. ولتثبيت هذه المتغيرات لدى عينة البحث في الدراسة الحالية، إستخدم الباحث بعض الأساليب الإحصائية وهي: المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية واختبار «ت» لقياس دلالة الفروق وذلك لتحقيق التشابه المطلوب بين مجموعات البحث بالنسبة لكل متغير. وفيما يلي نتائج ذلك.

١ ـ العمر الزمني (السن)

جدول رقم (٢)

يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار «ت» لمتغير السن لدى كل من البنين والبنات بمجموعتي البحث خريجي المدارس الرسمية والأجنبية

المجموعات	خريجي مدارس ثانوية رسمية		خريجي مدارس ثانوية أجنبية	
	طلاب	طالبات	طلاب	طالبات
العدد	١٩٧	٨٧	٤٦	٩٢
المتوسط	١٩,٥١٩	١٩,٣٢٢	١٩,٣٢٦	١٩,٤٧٨
الانحراف المعياري	٠,٩٢٨	١,٢٣٩	٠,٨٩٦	١,٠٥٣
قيمة «ت»	١,٥٠		٠,٨٣٩	
مستوى الدلالة	غير دالة		غير دالة	

يتضح من الجدول السابق رقم (٢) أنه لا توجد فروق جوهرية في العمر الزمني بين مجموعات البحث، حيث لم تصل قيم «ت» إلى مستوى الدلالة الإحصائية عند أي من النسبتين ٠,٠٥ أو ٠,٠١ ويعني هذا أن المجموعات متجانسة تقريباً من حيث هذا المتغير.

٢ ـ مستوى الذكاء.

ولضبط أثر هذا المتغير لدى مجموعات البحث في الدراسة الحالية، قام الباحث بتطبيق إختبار الذكاء العالي الذي أعده السيد محمد خيري (انظر ص ١٠٩ ـ ١١١)، وذلك لتحقيق التشابه المطلوب بين مجموعات البحث بالنسبة لهذا المتغير وفيما يلي نتائج ذلك:

جدول رقم (٣)

المتوسطات والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار «ت» لاختبار الذكاء العالي لدى كل من البنين والبنات بمجوعتي البحث خريجي المدارس الثانوية الرسمية والأجنبية

المجموعات	خريجو مدارس ثانوية رسمية		خريجو مدارس ثانوية أجنبية	
	طلاب	طالبات	طلاب	طالبات
العدد	١٩٧	٨٧	٤٦	٩٢
المتوسط	٢٢,٠٥١	٢٣,٠٩٢	٢٥,٠٠٠	٢٣,٩٥٧
الانحراف المعياري	٦,٩٧٦	٦,٨٤٥	٥,٧٥٤	٥,٣٢٩
قيمة «ت»	١,٠٩		١,٠٤	
مستوى الدلالة	غير دالة		غير دالة	

يتضح من الجدول السابق رقم (٣) أنه لا توجد فروق جوهرية في مستوى الذكاء بين مجموعات البحث في الدراسة الحالية، حيث لم تصل قيم «ت» إلى مستوى الدلالة الإحصائية عند أي من النسبتين ٠,٠٥ أو ٠,٠١، أي أن المجموعات متجانسة تقريباً من حيث هذا المتغير.

٣ ـ المستوى الإجتماعي ـ الإقتصادي:

ولضبط أثر المستوى الإجتماعي ـ الإقتصادي لدى مجموعات البحث في الدراسة الحالية قام الباحث بتطبيق إستمارة المستوى الإجتماعي ـ الإقتصادي التي أعدها عبد السلام عبد الغفار وإبراهيم قشقوش (انظر ص ١١١ ـ ١١٣)، وذلك لتحقيق التشابه المطلوب بين المجموعات بالنسبة لهذا المتغير. وفيما يلي نتائج ذلك:

جدول رقم (٤)

المتوسطات والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار «ت» للمستوى الاجتماعي ـ الاقتصادي

لدى كل من البنين والبنات بمجموعتي البحث خريجي المدارس الثانوية الرسمية والأجنبية

المجموعات	خريجي مدارس ثانوية رسمية		خريجي مدارس ثانوية أجنبية	
	طلاب	طالبات	طلاب	طالبات
العدد	١٩٧	٨٧	٤٦	٩٢
المتوسط	٢٢,٠٤١	٢٣,٧٣٦	٢٦,٢٨٣	٢٨,٤٨٩
الانحراف المعياري	٦,٦٣٨	٧,٢١٨	٧,٠٧٦	٦,٨٢٣
قيمة «ت»	١,٩٣		١,٧٥	
مستوى الدلالة	غير دالة		غير دالة	

يتضح من الجدول السابق رقم (٤) أنه لا توجد فروق جوهرية في المستوى الإجتماعي الإقتصادي بين مجموعات البحث في الدراسة الحالية، حيث لم تصل قيم «ت» إلى مستوى الدلالة الإحصائية عند أي من النسبتين ٠,٠٥ أو ٠,٠١ وهذا يعني أن المجموعات متجانسة تقريباً من حيث هذا المتغير.

يتضح من الجداول السابقة أرقام (٢، ٣، ٤) أن مجموعات البحث في الدراسة الحالية متجانسة تقريباً من حيث:

- العمر الزمني (السن).
- مستوى الذكاء.
- المستوى الإجتماعي - الإقتصادي.

وبذلك نكون قد عزلنا أثر تلك المتغيرات، ومن ثم فإن النتائج التي ستتوصل إليها دراستنا الحالية والتي سنعرض لها في الفصل القادم، يمكن أن نعزوها إلى المتغيرات المدروسة في هذا البحث.

ثالثاً ـ دراسة استطلاعية لإعادة حساب معاملات ثبات وصدق جديدة لأدوات القياس المستخدمة في الدراسة الحالية

قام الباحث الحالي بدراسة إستطلاعية هدفها إعادة حساب معاملات ثبات وصدق جديدة لأدوات القياس المستخدمة في البحث الحالي لقياس المتغيرات موضوع الدراسة، وذلك للتأكد من صلاحية إستخدام هذه الأدوات من حيث مناسبتها لعينة البحث، وتمشيها مع المفاهيم التي تبنتها الدراسة للمتغيرات التي أخضعت للبحث، وأخيراً للوثوق من تمتع هذه الأدوات بدرجة عالية من الثبات والصدق.

ولهذا الغرض طبقت الأدوات على عينة إستطلاعية عددها (٨٠) فرداً تماثل في تكوينها عينة البحث الأساسية، وعولجت النتائج معالجة إحصائية، وقد أسفرت هذه الدراسة عما يلي:

١ ـ مقياس الإتجاه نحو الدراسة:

ـ ثبات المقياس:

قام الباحث بإعادة حساب ثبات هذا المقياس عن طريق قسمته إلى نصفين متساويين، بحيث يتكون النصف الأول منه من البنود ذات الأرقام الفردية، والنصف الثاني يتكون من البنود ذات الأرقام الزوجية، وقد إستبعد البند رقم (١٣) من المقياس ـ نظراً لأن المقياس الكامل يتكون من ٢٥ بنداً ـ «ويرى أغلب المختصين في القياس النفسي أن هذه الطريقة أفضل طرق حساب معامل الثبات، نظراً لأنها تتلافى عيوب الطريقتين الأخريين» (١٤: ص ٤١٨).

ثم قام الباحث بحساب معامل الإرتباط بين النصف الأول للمقياس والنصف الثاني منه، مستخدما في ذلك معادلة معامل الإرتباط بطريقة «بيرسون» من القيم الخام مباشرة. فوجد أن معامل ثبات نصف الإختبار مساوياً (٠,٩)، وبعد تصحيحه بمعادلة «سبيرمان / براون» وهي: ر ١٠١ = ٢ ر ÷ ١+ ر، أصبح معامل الثبات ـ بهذه الصورة ـ للمقياس كله مساوياً (٠,٩٤٧) وهو معامل مرتفع وذو دلالة إحصائية عالية. ويدل ذلك على أن المقياس ثابت.

ـ صدق المقياس:

يشير كل من التحليل النظري والمنطقي لبنود المقياس إلى قياسها للإتجاه نحو

الدراسة وفضلاً عن ذلك قام الباحث بإعادة حساب صدق المقياس بطريقتين :

(أ) ـ صدق المحكمين :

حيث تم عرض المقياس على عـدد من المتخصصين في علم النفس والتربيـة بوصفهم محكمين، وتعد البنود المستخدمة في هذا المقياس بصورته الراهنة معبرة عن إتفاقهم عليها.

(ب) ـ الصدق الإحصائي :

حيث إعتمد الباحث على الصدق الذاتي وهـو من أنواع الصـدق الإحصائي، ويعرف بأنه صدق الدرجات التجريبية للمقياس بالنسبة للدرجات الحقيقية التي خلصت من أخطاء القياس وبذلك تصبح الدرجات الحقيقية للإختبار هي الميزان الذي ننسب إليه صدق الإختبار. وبما أن الثبات يقوم في جوهره على معامل إرتباط الدرجات الحقيقية لـلإختبار بنفسهـا. إذن فالصلة وثيقـة بين الثبات والصـدق الذاتي (٥٣: ص ٥٥٣). ويقاس الصدق الذاتي بحساب الجذر التربيعي لمعامل الثبات المحسوب لأي إختبار بأي طريقة من طرق حساب الثبات.

ولقد تم إستخراج الصدق الذاتي لمقياس الإتجاه نحو الدراسة كالآتي :

معامل الصدق الذاتي = $\sqrt{\text{٠,٩٤٧}}$ = ٠,٩٧٣ وهو قيمة موثوق فيها

٢ ـ مقياس الرضا عن الدراسة :

ـ ثبات المقياس :

قام الباحث بإعادة حساب معامـل الثبات لهـذا المقياس. واستخـدمت طريقـة التجزئة النصفية لدرجات المقياس للتحقق من ثبات نتائجه. وبلغ معامل ثبات نصف الإختبار ـ بهذه الطريقة ـ (٠,٧٨٤)، وبعد تعديلة بمعادلة «سبيرمان ـ براون» لتصحيح الطول أصبح معامل الثبات للمقياس كله مساويا (٠,٧٨٩). ولا شك أن هذا المعامل يدل على ثبات طيب يمكن الوثوق به علمياً.

ـ صدق المقياس :

ولإعادة حساب معامل الصدق لمقياس الرضا عن الدراسة، قام الباحث بحساب

الصدق الذاتي (وهو من أنواع الصدق الإحصائي)، وذلك عن طريق إيجاد الجذر التربيعي لمعامل ثبات المقياس، وكان معامل الصدق الذي تم الحصول عليه بهذه الطريقة مساوياً (٠,٩٣٨) وهو معامل مرتفع وذو دلالة إحصائية كبيرة.

كما تعد الدراسات التي أجريت بوساطة مقياس الرضا عن الدراسة خطوات في إتجاه بيان صدقه.

٣ ـ استفتاء الإتجاه نحو المهنة:

ـ ثبات الإستفتاء:

حسب ثبات إستقرار استفتاء الإتجاه نحو المهنة، فطبق الإستفتاء على عينة استطلاعية قوامها (٨٠) طالباً وطالبة من بين طلاب وطالبات الفرقة الأولى بكلية طب الأسنان جامعة الإسكندرية، ثم أعيد تطبيق الإستفتاء على العينة نفسها بفاصل زمني أسبوعين. واستخدم اختبار حسن المطابقة لـ «كا^{2}» لاختبار الفرض الصفرى (١٤: ص ٥٣٥). أي أنه ليس ثمة تغير في الإستجابة لبنود إستفتاء الإتجاه نحو المهنة من تطبيق إلى آخر للاستفتاء نفسه. وتعتمد صحة الفرض الصفرى أو خطؤه على الفرق بين نتيجتي هذين التطبيقين، فإذا كان الفرق بينهما صغيراً وغير دال إحصائياً صدق الفرض الصفرى والعكس (١١: ص ٨٦ ـ ٨٨).

ويبين الجدول التالي رقم (٥) البنود المستخدمة في المقياس وقيمة (كا^{2}) المحسوبة (التجريبية) بالنسبة لكل بند.

جدول رقم (٥)

يوضح قيم (كا^{2}) المحسوبة (التجريبية) لاستفتاء الاتجاه نحو المهنة بإعادة التطبيق بعد أسبوعين

عبارات الاستفتاء	(كا^{2}) المحسوبة
أولا ـ الرضا عن المهنة:	
ـ رضاء كامل	٠,٠٤٠
ـ رضاء متوسط	٠,١٥٤
ـ رضاء قليل	٠,٢٢٢

- غير راض	٣,٠٠٠
- لا أعرف	٠,٠٧٧
ثانياً - أسباب عدم الرضا عن المهنة :	
- المهنة لا تناسب قدراتي وإمكانياتي	٠,١٤٣
- المهنة لا تتفق وميولي أو مزاجي	٠,٠٧٧
- المهنة لا تتيح لي العمل مباشرة بعد التخرج	٠,٢٠٠
- العمل بالمهنة شاق مرهق	١,٠٠٠
- العمل بالمهنة لا يعطي فرصة كبيرة للترقية	١,٠٠٠
- قلة الأجور أو المرتب	١,٠٠٠
- أسباب أخرى	٢,٠٠٠
ثالثاً - عوامل اختيار الكلية :	
- رغبتي الشخصية للعمل بالمهنة التي تعد لها الكلية	٠,٠٤٩
- مجموع درجاتي في الثانوية العامة	٠,٠٦٩
- رأي الأسرة	٠,١٤٣
- نظرة المجتمع للمهنة التي تعد لها الكلية	٠,١٤٣
- ضمان العمل بعد التخرج مباشرة	١,٠٠٠
- اعتبارات أخرى	٠,٢٠٠
رابعاً - المطالب التي تشبعها المهنة بعد التخرج :	
- تتيح لي فرصة استخدام قدراتي وإمكانياتي	٠,١٦١
- توفر لي الاستقرار في حياتي	٠,١٦٦
- تسمح لي بأن أكون مبدعاً مبتكراً	٠,٠٠٧
- تتيح لي فرصة مساعدة الآخرين	٠,٠٢٥
- تمكنني من الحصول على دخل مرتفع	٠,٤٦٤
- تتيح لي فرصة الاختلاط والتعامل مع الناس	٠,٠٥٨
- تتيح لي فرصة ممارسة القيادة والتوجيه	٠,١٤٥
- تحررني نسبياً من إشراف الآخرين	٠,٠٦١
- تمنحني مكانة اجتماعية كبيرة	٠,٠٠٦

يتضح من الجدول السابق رقم (٥) أن جميع قيم (كا٢) المحسوبة (التجريبية) غير دالة إحصائياً. فأقل قيمة لـ «كا٢» الجذولية (النظرية) تكون دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ عندما تكون قيمتها = ٣,٨٤١ أمام درجة حرية واحدة. بينما أكبر قيمة لـ «كا٢» المحسوبة (التجريبية) = ٣,٠٠٠، ويشير ذلك إلى أن تغير الإستجابة لبنود الإستفتاء جميعاً من تطبيق إلى آخر للاستفتاء نفسه ليس له دلالة إحصائية عند أي من المستويين ٠,٠٥ أو ٠,٠١، ويعد ذلك دليلاً على إستقرار عبارات وبنود الإستفتاء.

ـ صدق الإستفتاء:

يشير كل من التحليل النظري والمنطقي لعبارات وبنود الإستفتاء إلى قياسها للإتجاه نحو المهنة. وفضلاً عن ذلك، عرضت عبارات الإستفتاء وبنوده على عدد من المتخصصين في علم النفس والتربية والقياس النفسي بوصفهم محكمين، فقرروا صلاحية العبارات والبنود لقياس الإتجاه نحو المهنة، بناء على التعريف المستخدم في الإستفتاء، واعترض اثنين من المحكمين على ثلاث عبارات فقط من عبارات الإستفتاء (هم أرقام: ٦، ٧، ٨) ـ في الصورة الأولى للإستفتاء ـ وقد تم إستبعادهم نظراً لعدم ملائمتهم لهدف البحث الحالي.

وتعد العبارات المستخدمة في الإستفتاء بصورته الراهنة معبرة عن إتفاقهم عليها، كما تعد الدراسات التي أجريت بوساطة الإستفتاء خطوات في إتجاه بيان صدقه.

٤ ـ مقياس إتجاه الراشدين نحو العلاقات بين الجنسين:

ـ ثبات المقياس:

يتكون هذا المقياس من (٢٨) عبارة، وقد إستخدم الباحث طريقة التجزئة النصفية لعبارات المقياس وذلك لإعادة حساب معامل ثباته من جديد. فقسمت عبارات الإستفتاء إلى نصفين متساويين (فردي / زوجي)، ثم قام الباحث بإيجاد معامل الإرتباط بين نصفي المقياس ـ مستخدماً في ذلك معادلة معامل الإرتباط بطريقة «بيرسون» من القيم الخام مباشره ـ وبلغ معامل الثبات النصفي للمقياس بهذه الطريقة (٠,٦٤٩) وبعد تصحيحه بمعادلة «سبيرمان / براون» أصبح مساوياً (٠,٧٨٧) وهو معامل مرتفع وذو دلالة إحصائية عالية. «فالإرتباط الذين يساوي أو يزيد على ٠,٧ يدل على علاقة أكيدة بين المتغيرين (٥٣: ص ٤٠٧).

- صدق المقياس:

اعتمد الباحث في إعادة حساب معامل الصدق لمقياس الإتجاه نحو العلاقات بين الجنسين على طريقتين هما:

(أ) - صدق المحكمين:

حيث عرض الباحث عبارات المقياس على عدد من المتخصصين في علم النفس والتربية والإجتماع والقياس النفسي بوصفهم محكمين، وقرروا جميعاً صدق تمثيل عبارات المقياس لقياس الإتجاه نحو الزواج والعلاقات بين الجنسين.

(ب) - الصدق الإحصائي:

حيث قام الباحث بحساب معامل الصدق الذاتي للمقياس، وذلك عن طريق إيجاد الجذر التربيعي لمعامل ثبات المقياس نفسه. وكان معامل الصدق المستخرج بهذه الصورة مساوياً (٨٨٧, ٠) وهو معامل مرتفع . . . مما يؤكد صدق المقياس.

وبناء على ما أسفرت عنه الدراسة الإستطلاعية للتأكد من صلاحية الأدوات التي وقع عليها الإختيار لقياس المتغيرات موضوع الدراسة في البحث الحالي، تم إستخدام تلك الأدوات في الدراسة الأساسية لقياس المتغيرات التالية:

- مفهوم الذات بمقاييسه الثلاثة: (التباعد، تقبل الذات، تقبل الآخرين).
- الإتجاه نحو الدراسة.
- الرضا عن الدراسة.
- الإتجاه نحو المهنة.
- الإتجاه نحو الزواج والعلاقات بين الجنسين.

رابعاً - خطوات الدراسة التجريبية

بعد إختيار العينة وتحديد الأدوات المناسبة لقياس المتغيرات موضوع الدراسة، قام الباحث بمقابلة عميد أو وكيل كل كلية من الكليات السبع التي إختيرت منها عينة البحث، بناء على خطاب معتمد من الأستاذ المشرف على الرسالة ومن إدارة الكلية، وذلك للحصول على موافقتهم على تطبيق أدوات القياس على عينة من طلاب وطالبات كلياتهم.

وقد قام الباحث باتباع الخطوات الآتية:

١ ـ قام الباحث بنفسه بالإشراف على سير إجراءات القياس وتطبيق أدوات البحث المستخدمة في جمع البيانات على العينة التي وقع عليها الإختيار في كل كلية من الكليات السبع، حتى تأتي النتائج معبرة عن واقع الطلاب، وذلك بعد تهيئة الجو النفسي لدى المفحوصين عن طريق تعريفهم بهدف البحث وأهميته، مما كان له أكبر الأثر في إثارة إهتمام الطلاب من الجنسين، وقد شجعهم هذا الإجراء على أداء الإختبارات بروح طيبة وتعاون تام، مما يجعل الباحث مطمئناً ويثق إلى حد كبير في دقتهم وأمانتهم في الإجابة عن أسئلة وبنود أدوات القياس.

٢ ـ قام الباحث بتطبيق أدوات البحث على الطلاب والطالبات بطريقة جمعية في كل كلية من الكليات السبع تبعاً للأقسام والمجموعات التي أختيرت بطريقة عشوائية من الفرق الأولى والثانية بهذه الكليات. وقد إلتزم الباحث أثناء التطبيق بالتعليمات الخاصة بكل أداة على حدة، ونفذت هذه التعليمات بمنتهى الدقة.

٣ ـ إستعان الباحث ببعض الزملاء لمعاونته في ضبط الطلاب وحصرهم وتوزيع أدوات القياس وجمعها وترتيبها.

٤ ـ بعد الإنتهاء من مرحلة تطبيق أدوات القياس على أفراد عينة البحث، قام الباحث بتصحيح الإستجابات الخاصة بكل أداة. وقد تم تصحيح جميع الإستجابات في كل المقاييس لجميع أفراد عينة البحث بموضوعية تامة. ثم رصدت الدرجات الخام الخاصة بكل أداة لكل طالب وطالبة في كل مجموعة من المجموعات التي شملتها الدراسة، وفقاً للكشوف التي أعدت لهذا الغرض.

٥ ـ قام الباحث بعد ذلك بتحليل النتائج إحصائياً حسب أهداف البحث وفروضه.

٦ ـ إستعرض الباحث نتائج البحث وفسرها وناقشها في ضوء الدراسات والبحوث السابقة والأطر النظرية السائدة.

٧ ـ بعد إختبار صحة الفروض، تعرض الباحث لمدى تحقيق الفروض التي كانت قد وضعت للدراسة.

٨ ـ إستخلصت التوصيات المناسبة والبحوث المقترحة، في ضوء ما أسفر عنه تحليل النتائج.

خامساً ـ الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل النتائج

قام الباحث باستخدام الأساليب الإحصائية التالية لتحليل نتائج البحث:

(أ) ـ مقارنة مجموعات البحث بالنسبة للمتغيرات موضوع الدراسة :

إعتمد الباحث في مقارنة مجموعات البحث بالنسبة للمتغيرات موضوع الدراسة على الأساليب الإحصائية التالية :

١ ـ المتوسطات الحسابية .

ـ الإنحرافات المعيارية .

٣ ـ إختبار «ت» .

٤ ـ تحليل التباين . «ذو الإتجاه الواحد» .

٥ ـ إختبار (كا^{2}) .

(ب) ـ العلاقة بين المتغيرات :

١ ـ إستخدم الباحث معاملات الإرتباط لدراسة العلاقة بين المتغيرات موضوع الدراسة. وقد إتبع في حساب معاملات الإرتباط بين المتغيرات، معادلة حساب معامل الإرتباط بطريقة «بيرسون» من القيم الخام مباشرة (١٤ : ٢٤٤ ـ ٢٥١). وهذه المعادلة هي :

$$\text{ر} = \frac{\text{مجـ}(\text{س ص}) - \dfrac{(\text{مجـ س} \,.\, \text{مجـ ص})}{\text{ن}}}{\sqrt{\left[\text{مجـ س}^{2} - \dfrac{(\text{مجـ س})^{2}}{\text{ن}}\right]\left[\text{مجـ ص}^{2} - \dfrac{(\text{مجـ ص})^{2}}{\text{ن}}\right]}}$$

٢ ـ ولإيجاد العلاقة بين مفهوم الذات والإتجاه نحو المهنة، قام الباحث باستخدام الأساليب الإحصائية التالية:

أولاً - إستخدام (كا٢) في إختبار إعتماد متغيرين كل على الآخر (١٤ : ص ٣٧٨).

ثانياً: حساب معامل التوافق من (كا٢) (١٤ : ٣٧٨ - ٣٨٤). وذلك من المعادلة الآتية:

$$ق = \sqrt{\frac{كا^2}{ن + كا^2}}$$

ثالثاً - حساب معامل إرتباط «تشيبرو Tachuprou من معامل الإرتباط التوافقي (٥٣ : ص ٣٨٥). وذلك من المعادلة الآتية:

$$ر.\ ش = \sqrt{\frac{(رت)^2}{(1 - رت^2)\sqrt{(ل - 1)(م - 1)}}}$$

حيث يدل الرمز ر. ش على معامل إرتباط «تشيبرو».

، الرمز ر. ت على معامل الإرتباط التوافقي.

، الرمز ل على عدد فئات المتغير الأول.

، الرمز م على عدد فئات المتغير الثاني.

(جـ) - إستخدام الجداول الإحصائية لتحديد مستويات الدلالة:

قام الباحث باستخدام الجداول الإحصائية (٥٤ : فؤاد البهي) التي تحدد مستويات الدلالة الإحصائية لما أسفر عنه التحليل من نتائج، على النحو التالي:

١ - جدول «فيشر Fisher» لمعرفة الدلالة الإحصائية لقيم «ت» عند نسب الإحتمالات المختلفة.

٢ ـ جدول «سنيدكور Snedecor» وذلك لمعرفة الدلالة الإحصائية للنسبة الفائية للتباين عند درجات الحرية المختلفة.

٣ ـ جدول «جاريت Garret» الذي يشتمل على قيم معاملات الإرتباط ذات الدلالة عند درجات الحرية المختلفة، وذلك لمعرفة مستوى الدلالة الإحصائية لمعاملات الإرتباط التي تم الحصول عليها في الدراسة.

٤ ـ جدول قيم (كا٢) المقابلة لنسب الإحتمالات المختلفة.

الفصل الخامس

نتائج البحث وتفسيرها

(أ) ـ نتائج الدراسة وتفسيرها :

ـ مقدمة :

أولاً ـ نتائج الفرض الأول وتفسيرها :

١ ـ درجة التباعد.
٢ ـ درجة تقبل الذات.
٣ ـ درجة تقبل الآخرين.

ثانياً ـ نتائج الفرض الثاني وتفسيرها :

١ ـ علاقة مفهوم الذات بالإتجاه نحو الدراسة.
٢ ـ علاقة مفهوم الذات بالرضا عن الدراسة.
٣ ـ علاقة مفهوم الذات بالإتجاه نحو المهنة.
٤ ـ علاقة مفهوم الذات بالإتجاه نحو الزواج والعلاقات بين الجنسين.

ثالثاً ـ نتائج الفرض الثالث وتفسيرها :

١ ـ نتائج القسم الأول من الفرض الثالث.
٢ ـ نتائج القسم الثاني من الفرض الثالث.
٣ ـ نتائج القسم الثالث من الفرض الثالث.
٤ ـ نتائج القسم الرابع من الفرض الثالث.

(ب) ـ مدى تحقيق فروض الدراسة :

نتائج البحث وتفسيرها

(أ) ـ نتائج الدراسة وتفسيرها

يعرض الباحث في هذا الفصل النتائج التي أسفرت عنها الدراسة الحالية. وتنقسم هذه النتائج إلى ثلاثة أقسام، تبعاً لفروض البحث، ويتم عرضها بالترتيب التالي:

أولاً ـ نتائج الدراسة فيما يتعلق بمقارنة المجموعات موضوع البحث بالنسبة لأبعاد مفهوم الذات بمقاييسه الثلاثة: (مقياس التباعد، مقياس تقبل الـذات، ومقياس تقبـل الآخرين).

ثانياً ـ يتضمن القسم الثاني من النتائج، ما توصلت إليه الدراسة، عن الإرتباط بين مفهوم الذات بمقاييسه الثلاثة: (التباعد، تقبل الذات، وتقبل الآخرين) لدى مجموعات البحث، وبين كل من:

١ ـ الإتجاه نحو الدراسة.

٢ ـ الرضا عن الدراسة.

٣ ـ الإتجاه نحو المهنة.

٤ ـ الإتجاه نحو الزواج والعلاقات بين الجنسين.

ثالثاً ـ يتضمن القسم الثالث من النتائج، ما توصلت إليه الدراسة، فيما يتعلق بمقارنة مجموعات البحث بالنسبة لكل من:

١ ـ الإتجاه نحو الدراسة.

٢ ـ الرضا عن الدراسة.

٣ ـ الإتجاه نحو المهنة.

٤ ـ الإتجاه نحو الزواج والعلاقات بين الجنسين.

وقد رأى الباحث عند المعالجة الإحصائية لنتائج الدراسه. ان نتعرف على نتائج مجموعات البحث بعد تقسيمهم إلى: كليات عملية «علميه» وكليات نظرية «أدبية»، لذلك قام بتقسيم كل مجموعة من المجموعات الرئيسية الأربع التي شملتها الدراسة. إلى مجموعتين. والجميع من بين أفراد العينة الأساسية التي أختيرت لتمثل طلاب الجامعة من الجنسين من خريجي المدارس الثانوية الرسمية والأجنبية، بعد أن تم مجانستهم تبعاً للعمر الزمني (السن)، ومستوى الذكاء، والمستوى الإجتماعي - الإقتصادي. وقد تم ذلك لمعرفة الفروق بين طلاب وطالبات الكليات العملية والنظرية، في المتغيرات موضوع الدراسة. ويعرض الباحث النتائج التي حصل عليها من هذا التقسيم في كل من مجموعات البحث، مع نتائج المجموعة الأصلية، وذلك في كل قسم من أقسام نتائج الدراسة الثلاثة السابق عرضها، ثم يتبع ذلك بتفسيره لها.

أولا - نتائج الفرض الأول وتفسيرها

ينص الفرض الأول على: «توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد مفهوم الذات بمقاييسه الثلاثة: (مقياس التباعد، مقياس تقبل الذات، ومقياس تقبل الآخرين) بين طلاب الجامعة «من الجنسين»، من خريجي المدارس الثانوية الرسمية، وبين نظرائهم من خريجي المدارس الثانوية الأجنبية».

وللتحقق من هذا الفرض، طبق الباحث اختبار مفهوم الذات للكبار، الذي أعده «محمد عماد الدين إسماعيل». وفيما يلي النتائج التي توصلت إليها الدراسة في هذا القسم.

١ - درجة التباعد:

يعرض الباحث فيما يلي النتائج التي توصلت إليها الدراسة في درجة التباعد بين طلاب الجامعة «من الجنسين» من خريجي المدارس الثانوية الرسمية وبين نظرائهم من خريجي المدارس الثانوية الأجنبية، ثم يعرض نتائج نفس المجموعات بعد تقسيمها إلى كليات عملية وأخرى نظرية. والجداول التالية. . . توضح ذلك:

جدول رقم (٦)

المتوسطات والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار «ت» لمقياس التباعد لدى مجموعتي البحث خريجي المدارس الثانوية الرسمية والأجنبية.

العينة	مدراس رسمية	مدارس أجنبية	قيمة «ت»	مستوى الدلالة
العدد	٢٨٤	١٣٨		
المتوسط	١٧٥,٣٥٩	١٧٩,٩٢٨	٠,٥٨٧	غير دالة
الانحراف المعياري	٧٣,٧٦٠	٧٧,٥٥٢		

ت ≥ ١,٩٧ عند مستوى ٠,٠٥

ت ≥ ٢,٥٩ عند مستوى ١,٠١

جدول رقم (٧)

المتوسطات والانحرافات المعيارية لمقياس التباعد لدى كل من البنين والبنات بمجموعتي البحث خريجي المدارس الثانوية الرسمية والأجنبية

المجموعات	خريجي مدارس رسمية		خريجي مدارس أجنبية	
	طلاب	طالبات	طلاب	طالبات
العدد	١٩٧	٨٧	٤٦	٩٢
المتوسط	١٧٧,٢٦٩	١٧٠,٥٨٦	١٧٦,٠٠٠	١٨١,٨٩١
الانحراف المعياري	٧٢,٧٨٢	٧٧,٠٧٥	٨٦,٠٧٤	٧٣,٣٤٣

وقد أخضعت تلك البيانات لتحليل التباين. وفيما يلي نتائج التحليل.

جدول رقم (٨)

يوضح نتيجة تحليل التباين والنسبة الفائية ودلالتها الإحصائية لمقياس التباعد لدى كل من البنين والبنات بمجموعتي البحث

مصدر التباين	مجموع المربعات	د. ح	التباين	ف	الدلالة
بين المجموعات	٥٨١٧,٠٠	٣	١٩٣٩,٠٠	٠,٣٤	غير دالة
داخل المجموعات	٢٣٧٢٠٣٦,٠٠	٤١٨	٥٦٧٤,٧٣		
الكلي	٢٣٧٧٨٥٣,٠٠	٤٢١			

ف ≥ ٢,٦٢ عند مستوى ٠,٠٥

ف≥ ٣,٨٣ عند مستوى ٠,٠١

جدول رقم (٩)

المتوسطات والانحرافات المعيارية لمقياس التباعد لدى كل من البنين والبنات. . بمجموعتي البحث خريجي المدارس الرسمية والأجنبية في الكليات العملية والنظرية

المجموعات	خريجي مدارس ثانوية رسمية				خريجي مدارس ثانوية أجنبية			
	طلاب		طالبات		طلاب		طالبات	
	عملية	نظرية	عملية	نظرية	عملية	نظرية	عملية	نظرية
ن	١٥٣	٤٤	٦٤	٢٣	٢٧	١٩	٢٧	٦٥
م	١٧٨,٩٦	١٧١,٣٩	١٦٨,١١	١٧٧,٤٨	١٩٠,٧٨	١٥٥,٠٠	١٩٦,١٥	١٧٥,٩٧
ع	٧٣,٧٨	٦٩,٣٧	٧٨,٠٠	٧٥,٧٢	٩٨,٩٨	٥٩,٨١	٧٣,٨١	٧٢,٩٠

وقد أخضعت تلك البيانات أيضاً لتحليل التباين، والجدول رقم (١٠) يوضح النتائج التي أسفر عنها التحليل.

جدوا رقم (١٠)

يوضح نتيجة تحليل التباين والنسبة الفائية ودلالتها الإحصائية لمقياس التباعد لدى كل من البنين والبنات بمجموعتي البحث خريجي المدارس الثانوية الرسمية والأجنبية في الكليات العملية والنظرية.

مصدر التباين	مجموع المربعات	د. ح	التباين	ف	الدلالة
بين المجموعات	٣١٣٠٥,٠٠	٧	٤٤٧٢,١٤	٠,٧٩	غير دالة
داخل المجموعات	٢٣٤٦٥٤٨,٠٠	٤١٤	٥٦٦٧,٩٩		
الكلي	٢٣٧٧٨٥٣,٠٠	٤٢١			

ف ≤ ٢,٠٣ عند مستوى ٠,٠٥

ف ≤ ٢,٦٩ عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجداول السابقة أرقام (٦، ٧، ٨، ٩، ١٠) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة التباعد بين طلاب الجامعة «من الجنسين» في مجموعتي البحث خريجي المدارس الثانوية الرسمية والأجنبية. وبمقارنة كل من البنين والبنات في كل مجموعة من المجموعتين لم تتضح أية فروق بينهم. كما أنه بمقارنة طلاب وطلبات الكليات العملية بنظرائهم في الكليات النظرية، لم تظهر أية فروق جوهرية، حيث أن النسبة الفائية للتباين لم تصل إلى مستوى الدلالة الإحصائية. وهذا يعني أنه لا توجد أية فروق بين المجموعات وداخلها في درجة الإحساس بالتباعد.

وقد فسر الباحث نتائج دراسته فيما يتعلق بمقياس التباعد، أن طلاب الجامعة «من الجنسين» من خريجي المدارس الثانوية الرسمية والأجنبية في هذه الدراسة لا يشعرون بتباعدهم عن الشخص العادي ـ أي أن الطالب والطالبة من خريجي المدارس الثانوية الرسمية في الكليات العملية والنظرية موضوع الدراسة ونظرائهم من خريجي المدارس الثانوية الأجنبية يشعر كل منهم أنه مثل بقية الناس. فدرجة التباعد هي الفرق المطلق بين تقدير المفحوص لذاته كما هي في الواقع وتقديره للشخص العادي. ويمكن القول أن الصفة المميزة لمفهوم الذات في هذا البحث، أن الفرد يشعر أنه عادي. والمعروف أن

رأي الفرد نفسه مبنى على رأي الآخرين فيه، وهذا يعني فهم الفرد لنفسه إلى حد كبير. وفي هذا تتفق تلك النتائج مع آراء «كارل روجرز» فى أن مفهوم الفرد لذاته هو محصلة لخبراته وإدراكاته وتفاعله مع الآخرين، وخاصة في المواقف الإجتماعية.

وتبعاً للنتائج التي حصل عليها الباحث في ذلك، فإنه يميل إلى أن يرجح ان خريجي المدارس الثانوية الرسمية لا يختلفون عن زملائهم خريجي المدارس الثانوية الأجنبية في تكوين مفهوم الذات لديهم. وفي هذا تتفق النتائج مع تلك التي أظهرتها الدراسات السابقة والتي أوضحت أنه لا توجد فروق بين مجموعات المتوافقين فيما يتعلق بهذه النقطة.

٢ ـ درجة تقبل الذات :

يعرض الباحث فيما يلي النتائج التي توصلت إليها الدراسة في درجة تقبل الذات بين طلاب الجامعة «من الجنسين» من خريجي المدارس الثانوية الرسمية وبين نظرائهم من خريجي المدارس الثانوية الأجنبية.

جدول رقم (١١)

المتوسطات والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار «ت» لمقياس تقبل الذات لدى مجموعتي البحث من خريجي المدارس الثانوية الرسمية والأجنبية.

العينة	مدارس رسمية	مدارس أجنبية	ت	مستوى الدلالة
العدد	٢٨٤	١١٨		
المتوسط	١٥٧,٤٥٨	١٦٠,٠٢٢	٠,٣٤٢	غير دالة
الانحراف المعياري	٧١,٢٥٥	٧٤٫٣٠١		

ت ≥ ١,٩٧ عند مستوى ٠,٠٥

ت ≥ ٢,٥٩ عند مستوى ٠,٠١

جدول رقم (١٢)

المتوسطات والانحرافات المعيارية لمقياس تقبل الذات لدى كل من البنين والبنات بمجموعتي البحث خريجي المدارس الثانوية الرسمية والأجنبية.

المجموعات	خريجي مدارس ثانوية رسمية		خريجي مدارس ثانوية أجنبية	
	طلاب	طالبات	طلاب	طالبات
العدد	١٩٧	٨٧	٤٦	٩٢
المتوسط	١٥٣,٤٢١	١٦٥,٤٣٧	١٤٩,٨٩١	١٦٥,٠٨٧
الانحراف المعياري	٦٨,٧٨٣	٧٧,٩٤٠	٦٩,٥٧٨	٧٦,٤١٧

جدول رقم (١٣)

نتائج تحليل التباين والنسبة الفائية ودلالتها الإحصائية لمقياس تقبل الذات لدى كل من البنين والبنات بمجموعتي البحث خريجي المدارس الثانوية الرسمية والأجنبية

مصدر التباين	مجموع المربعات	د. ح	التباين	قيمة «ف»	الدلالة
بين المجموعات	١٦٥٨٦,٠٠	٣	٥٥٢٨,٦٧	١,٠٥	غير دالة
داخل المجموعات	٢١٩٨٩٧١,٠٠	٤١٨	٥٢٦٠,٧٠		
الكلي	٢٢١٥٥٥٧,٠٠	٤٢١			

جدول رقم (١٤)

المتوسطات والانحرافات المعيارية لمقياس تقبل الذات لدى كل من البنين والبنات بمجموعتي البحث خريجي المدارس الرسمية والأجنبية في الكليات العملية والنظرية.

المجموعات	خريجي المدارس الثانوية الرسمية				خريجي المدارس الثانوية الأجنبية			
	طلاب		طالبات		طلاب		طالبات	
	عملية	نظرية	عملية	نظرية	عملية	نظرية	عملية	نظرية
ن	١٥٣	٤٤	٦٤	٢٣	٢٧	١٩	٢٧	٦٥
م	١٥٥,٥٨	١٤٥,٩١	١٦٥,٦٧	١٦٤,٧٨	١٣٦,٥٦	١٦٨,٨٤	١٥٧,٣٠	١٦٨,٣٢
ع	٧١,١١	٦٠,١٤	٧٤,٦٥	٨٨,٢٥	٥٨,٩٤	٨٠,٢٤	٦٨,٨٤	٧٩,٦٤

وقد أخضعت تلك البيانات لتحليل التباين، والجدول رقم (١٥) يوضح نتائج التحليل.

جدول رقم (١٥)

يوضح نتائج تحليل التباين والنسبة الفائية ودلالتها الإحصائية لمقياس تقبل الذات لدى ثماني مجموعات.

مصدر التباين	مجموع المربعات	د. ح	التباين	«ف»	الدلالة
بين المجموعات	٣٣٧٤١,٠٠	٧	٤٨٢٠,١٤	٠,٩١	غير دالة
داخل المجموعات	٢١٨١٨١٦,٠٠	٤١٤	٥٢٧٠,٠٩		
الكلي	٢٢١٥٥٥٧,٠٠	٤٢١			

تشير النتائج في الجداول السابقة أرقام (١١، ١٢. ١٣، ١٤، ١٥) إلى عدم وجود فروق جوهرية في درجة تقبل الذات بين مجموعات البحث وداخلها، حيث أن قيمة «ت» لم تصل إلى مستوى الدلالة الإحصائية. كما أن النسبة الفائية للتباين لم تصل إلى مستوى الدلالة الإحصائية.

وقد أكد كثير من الدراسات ـ رأي «روجرز» ـ في أن الإتجاهات الإيجابية نحو الذات وتقبلها، تعكس توافقاً نفسياً للفرد، ويكون مفهوم الذات الإيجابي أساساً لتوافق الفرد، بينما يكون لدى أصحاب مفهوم الذات السالب، الشعور بالقلق وعدم التوافق.

هذا، وقد أوضحت نتائج الدراسة الحالية أنه لا توجد فروق جوهرية بين درجة تقبل أفراد مجموعات البحث لذواتهم، وهذه الدرجة هي الفرق المطلق بين درجة تصورهم لذواتهم كما هي عليه في الواقع، وبين درجات تصورهم لما يحبون أن يكونوا عليه، أي (مفهوم الذات الواقعية في مقابل مفهوم الذات المثالية). وهذا يعني أن أفراد عينة البحث تتطابق مفاهيم ذواتهم المدركة مع مفاهيم ذواتهم المثالية.

ويرجع الباحث عدم إختلاف خريجي المدارس الثانوية الرسمية عن خريجي المدارس الثانوية الأجنبية في تقبل ذواتهم إلى أن أفراد مجموعتي البحث متجانسة التكوين ومتمتعون بالتوافق - إذ أن تقبل الفرد لذاته - كما يؤكد «روجرز» - مرتبط بتوافقه. وعلى ذلك فإن عدم وجود فروق جوهرية بين مجموعات البحث وداخلها في مقياس تقبل الذات، يرجعه الباحث إلى إرتباطه بالتوافق، وفي هذا لا يختلف طلاب الجامعة من الجنسين من خريجي المدارس الثانوية الرسمية عن نظرائهم من خريجي المدارس الثانوية الأجنبية، كما لا يختلف الطالب أو الطالبة في الكليات العملية عن زميله في الكليات النظرية، خصوصاً إذا كان هناك ما يشير إلى أن الجذور الثقافية موحدة.

ويمكن القول بصفة عامة، أن أفراد عينة البحث متقبلون لدواتهم. ويعني تقبل الذات Self Acceptance «الدرجة التي يكون عندها الفرد قادراً علي، وراغباً في، أن يعيش مع خصائصه الشخصية التي تلقى منه تقديراً وإعتباراً» (١٠٤: ٤١٩ - ٤٢٦).

وتفسر «جبرسيلد» ذلك «بأن الشخص المتقبل لذاته يتصف بتقدير واقعي لمصادره مقترناً بتقديره لجدارته واستحقاقه، وبتأكيد على معاييره وإعتقاداته الخاصة دون أن يكون عبداً لآراء الاخرين، وبتقييم واقعي لحدوده دون إقلال غير معقول من شأنه. والأشخاص المتقبلون لذواتهم يعترفون بمصادر قوتهم، وهم في نفس الوقت متحررون من الإعتماد عليها حتى ولو لم تكن كلها مرغوبة. وهم أيضاً يعترفون بنقائصهم بدون توجيه اللوم غير الضروري إلى ذواتهم» (٤٢: ٨١).

ولما كان فهم الذات يعتبر مقوماً رئيسياً من مقومات تقبل الذات، فإنه يمكن القول بأن أفراد عينة البحث في هذه الدراسة متفهمون لذواتهم. فبقدر ما يكون فهم الشخص لذاته سليماً، يكون تقبله لذاته سليماً أيضاً، والعكس صحيح.

٣ ـ درجة تقبل الآخرين :

فيما يلي يعرض البحث النتائج التي توصلت إليها الدراسة في درجة تقبل الآخرين بين طلاب الجامعة «من الجنسين» من خريجي المدارس الثانوية الرسمية وبين نظرائهم من خريجي المدارس الثانوية الأجنبية في الكليات العملية والنظرية.

جدول رقم (١٦)

المتوسطات والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار «ت» لمقياس تقبل الآخرين لدى مجموعتي البحث خريجي المدارس الثانوية الرسمية والأجنبية

العينة	مدارس رسمية	مدارس أجنبية	قيمة «ت»	الدلالة
العدد	٢٨٤	١٣٨		
المتوسط	٢٣٥,٠٥٣	٢٤٥,٦١٦	١,٢٢١	غير دالة
الانحراف المعياري	٨٠,٨٣٦	٨٨,٣٣٨		

جدول رقم (١٧)

المتوسطات والانحرفات المعيارية لمقياس تقبل الآخرين لدى كل من البنين والبنات بمجموعتي البحث خريجي المدارس الثانوية الرسمية والأجنبية

	خريجي مدارس ثانوية رسمية		خريجي مدارس ثانوية أجنبية	
	طلاب	طالبات	طلاب	طالبات
العدد	١٩٧	٨٧	٤٦	٩٢
المتوسط	٢٣٥,٨٣٨	٢٣٢,٣٥٦	٢٤٣,٩١٣	٢٤٦,٤٦٧
الانحراف المعياري	٧٨,٢٤٩	٨٨,٨٩٥	١٠٠,٢٧٨	٨٢,٣٠٢

وقد اخضعت تلك البيانات لتحليل التباين، والجدول التالي رقم (١٨) يوضح نتيجة هذا التحليل.

جدول رقم (١٨)

يوضح نتيجة تحليل التباين والنسبة الفائية ودلالتها الاحصائية لمقياس تقبل الآخرين لدى كل من البنين والبنات بمجموعتي البحث خريجي المدارس الرسمية والأجنبية

مصدر التباين	مجموع المربعات	د. ح	التباين	«ف»	مستوى الدلالة
بين المجموعات	١١٨٥٤,٠٠	٣	٣٩٥١,٣٣	٠,٥٦	غير دالة
داخل المجموعات	٢٩٤٨٥٨٦,٠٠	٤١٨	٧٠٥٤,٠٣		
الكلي	٢٩٦٠٤٤٠,٠٠	٤٢١			

جدول رقم (١٩)

المتوسطات والانحرافات المعيارية لمقياس تقبل الآخرين لدى كل من البنين والبنات بمجموعتي البحث خريجي المدارس الرسمية والأجنبية في الكليات العملية والنظرية.

المجموعات	خريجي مدارس ثانوية رسمية				خريجي مدارس ثانوية أجنبية			
	طلاب		طالبات		طلاب		طالبات	
	عملية	نظرية	عملية	نظرية	عملية	نظرية	عملية	نظرية
ن	١٥٣	٤٤	٦٤	٢٣	٢٧	١٩	٢٧	٦٥
م	٢١٥,١٣	٢٣٧,٤١	٢٢٦,٩٨	٢٣٨,٩٦	٢٦٤,٠٠	٢١٥,٣٧	٢٦٩,٧٨	٢٣٦,٧٩
ع	٧٦,٣٠	٨٥,٥٨	٩٢,٢٨	٨٠,٢٨	١١٢,٩٢	٧٢,٤٩	٧٩,٥٦	٨٢,٠٧

جدول رقم (٢٠)

يوضح نتيجة تحليل التباين والنسبة الفائية ودلالتها الإحصائية لمقياس تقبل الآخرين لدى ثماني مجموعات.

مصدر التباين	مجموع المربعات	د. ح	التباين	«ف»	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٦٠٥٣٨,٠٠	٧	٨٦٤٨,٢٩	١,٢٣	غير دالة
داخل المجموعات	٢٨٩٩٩٠٢,٠٠	٤١٤	٧٠٠٤,٥٩		
الكلي	٢٩٦٠٤٤٠,٠٠	٤٢١			

يتضح من الجداول السابقة أرقام (١٦، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٠) أنه لا توجد فروق جوهرية بين مجموعات البحث وداخلها في درجة تقبل الآخرين في الدراسة الحالية، حيث أن قيمة «ت»، وقيمتا «ف» لم تصل إلى مستوى الدلالة الإحصائية عند أي من المستويين ٠,٠٥ أو ٠,٠١ وقد فسر الباحث عدم وجود فروق بين أفراد العينة في درجة تقبل الآخرين بما يلي:

أن تقبل الفرد لذاته مرتبط بتقبله للآخرين، وقد أظهر أفراد عينة البحث - في هذه الدراسة - تقبلاً لذواتهم، فطبيعي أن لا تظهر فروق بالنسبة لتقبل الآخرين لديهم. وهذا يثبت رأي «كارل روجرز» في أن تقبل الفرد لذاته مرتبط بتقبله للآخرين. ويبدو أن إرتباط تقبل الفرد لذاته بتقبله للآخرين لا يختلف باختلاف نوع المدارس الثانوية التي تخرج منها الطلاب والطالبات (رسمية وأجنبية)، أو باختلاف نوع الكليات (عملية ونظرية). فالمحك هنا هو الفرد نفسه، وتصوره للشخص العادي أو تقبله للناس عامة. وقد أوضحت دراسات عديدة مثل التي قام بها «حامد عبد السلام زهران» (١٩٦٦)، «جابر عبد الحميد جابر» (١٩٦٩)، «سيد الطوخي» (١٩٧٣)، «إبراهيم قشقوش» (١٩٧٥)، أن مفهوم الفرد عن ذاته وتقبله لها يتأثر باتجاهات الآخرين، ويعكس اتجاهاته عادة نحوهم. بمعنى أن تقبل الذات يصاحب تقبل الآخرين، وهذا بدوره يصاحب غالباً بالتقبل من الآخرين.. فالشخص المتقبل لذاته يأتي بتوافق اجتماعي أفضل.

وفضلاً عن ذلك، قام الباحث الحالي في هذه الدراسة بمحاولة لإيجاد العلاقة بين أبعاد مفهوم الذات بمقاييسه الثلاثة (التباعد، تقبل الذات، وتقبل الآخرين) بعضها وبعض، وذلك عن طريق إيجاد معامل الإرتباط بين كل مقياسين على حده لدى مجموعات البحث، مستخدماً في ذلك معامل الإرتباط بطريقة «بيرسون». وفيما يلي النتائج التي توصل إليها الباحث كما يوضحها الجدول التالي رقم (٢١):

جدول رقم (٢١)

يوضح معاملات ارتباط «بيرسون» بين كل من: (درجة التباعد ودرجة تقبل الذات)، (درجة التباعد ودرجة تقبل الآخرين)، (درجة تقبل الذات ودرجة تقبل الآخرين) لدى مجموعات البحث.

المجموعات	التباعد/ تقبل الذات		التباعد/الآخرين		تقبل الذات/ الآخرين	
	المعامل	دلالته	المعامل	الدلالة	المعامل	الدلالة
طلبة مدارس رسمية	٠,٢١٤	٠,٠١	٠,٧٤٨	٠,٠١	٠,٢٥٣	٠,٠١
طالبات مدارس رسمية	٠,٢٥٤	٠,٠٥	٠,٧٨٦	٠,٠١	٠,٢٧٦	٠,٠١
طلبة مدارس أجنبية	٠,٢٩٤	٠,٠٥	٠,٨٣٥	٠,٠١	٠,٤١٣	٠,٠١
طالبات مدارس أجنبية	٠,٢٤١	٠,٠٥	٠,٧٦٤	٠,٠١	٠,٢٥٥	٠,٠٥
طلبة مدارس رسمية كليات عملية	٠,١٧٦	٠,٠٥	٠,٧٢١	٠,٠١	٠,١٨٩	٠,٠٥
طلبة مدارس رسمية كليات نظرية	٠,٣٧٣	٠,٠٥	٠,٨٥٥	٠,٠١	٠,٥٠٥	٠,٠١
طالبات مدارس رسمية كليات عملية	٠,٢٥٧	٠,٠٥	٠,٧٧٨	٠,٠١	٠,٢٧٧	٠,٠٥
طالبات مدارس رسمية كليات نظرية	٠,٢٥٣	غير دال	٠,٨١٦	٠,٠١	٠,٢٨٥	غير دال
طلبة مدارس رسمية كليات عملية	٠,٢٨٨	غير دال	٠,٩٢٣	٠,٠١	٠,٤٩٣	٠,٠١
طلبة مدارس رسمية كليات نظرية	٠,٥٦١	٠,٠٥	٠,٤٧٤	٠,٠٥	٠,٥٩٣	٠,٠١
طالبات مدارس أجنبية كليات عملية	٠,١٤٩	غير دال	٠,٨٢٥	٠,٠١	٠,٢٤٣	غير دال
طالبات مدارس أجنبية كليات نظرية	٠,٢٨٩	٠,٠٥	٠,٧٣٣	٠,٠١	٠,٢٨٣	٠,٠٥

يتضح من الجدول السابق رقم (٢١) أن هناك علاقة إرتباط موجبة بين مقاييس مفهوم الذات بعضها وبعض، حيث كانت معاملات الإرتباط في معظم المجموعات دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥، ٠,٠١.

وتؤيد هذه النتائج ما توصلت إليه الدراسات السابقة التي إهتمت بقياس العلاقة بين أبعاد مفهوم الذات، والتي أسفرت عن أن الأشخاص ذوي مفهوم الذات الموجب

يكونون أقل تباعداً، أكثر تقبلاً للذات، وأكثر تقبلاً للآخرين، والعكس صحيح بالنسبة للأشخاص ذوي مفهوم الذات السالب.

ثانياً ـ نتائج الفرض الثاني وتفسيرها

ينص الفرض الثاني على: «يوجد إرتباط دال إحصائياً بين درجات مفهوم الذات بمقاييسه الثلاثة (التباعد، تقبل الذات، وتقبل الآخرين) وبين كل من:

(١) ـ الإتجاه نحو الدراسة.
(٢) ـ الرضا عن الدراسة.
(٣) ـ الإتجاه نحو المهنة.
(٤) ـ الإتجاه نحو الزواج والعلاقات بين الجنسين.

وللتحقق من هذا الفرض، طبق الباحث المقاييس التالية:

(١) ـ مقياس مفهوم الذات للكبار	إعداد محمد عماد الدين إسماعيل
(٢) ـ مقياس الإتجاه نحو الدراسة	إعداد محمود محمد الزيادي
(٣) ـ مقياس الرضا عن الدراسة	إعداد إبراهيم وجيه محمود
(٤) ـ إستفتاء الإتجاه نحو المهنة	إعداد جابر عبد الحميد وآخرين

(٥) ـ مقياس إتجاهات الراشدين نحو العلاقات بين الجنسين، إعداد إبراهيم حافظ.

ويعرض الباحث فيما يلي النتائج التي توصلت إليها الدراسة في هذا القسم:

١ ـ علاقة مفهوم الذات بالإتجاه نحو الدراسة:

فيما يلي يعرض الباحث ما أسفرت عنه نتائج الدراسة فيما يختص بالعلاقة بين درجات مفهوم الذات بمقاييسه الثلاثة (التباعد، تقبل الذات، تقبل الآخرين) وبين إتجاهات مجموعات البحث نحو تخصصاتهم الدراسية:

جدول رقم (٢٢)

يوضح معاملات الارتباط بين درجة التباعد ودرجة الاتجاه نحو الدراسة لدى أفراد مجموعات البحث (*)

المجموعات	العدد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
العينة الكلية	٤٢٢	٠,٠٠٨	غير دال
خريجي مدارس ثانوية رسمية	٢٨٤	٠,٠٢٠	غير دال
خريجي مدارس ثانوية أجنبية	١٣٨	٠,٠٠٦	غير دال
طلبة مدارس رسمية	١٩٧	ـ ٠,٠٤١	غير دال
طالبات مدارس رسمية	٨٧	٠,٢٤٥	٠,٠٥
طلبة مدارس أجنبية	٤٦	ـ ٠,٠٢٨	غير دال
طالبات مدارس أجنبية	٩٢	٠,٠٠٤	غير دال
طلبة مدارس رسمية كليات عملية	١٥٣	ـ ٠,٠٢٦	غير دال
طلبة مدارس رسمية كليات نظرية	٤٤	ـ ٠,١٢٣	غير دال
طالبات مدارس رسمية كليات عملية	٦٤	٠,٣١٧	٠,٠٥
طالبات مدارس رسمية كليات نظرية	٢٣	٠,٠٥٠	غير دال
طلبة مدارس أجنبية كليات عملية	٢٧	٠,٠٤٧	غير دال
طلبة مدارس أجنبية كليات نظرية	١٩	ـ ٠,١٧٧	غير دال
طالبات مدارس أجنبي كليات عملية	٢٧	٠,٠٢٢	غير دال
طالبات مدارس أجنبية كليات نظرية	٦٥	ـ ٠,٠٣٦	غير دال

(*) الإشارات السالبة لمعاملات الارتباط في الجدول ليست دلالة على وجود علاقة سلبية بين المتغيرين، ولكن على وجود علاقة إيجابية، إذ أن الدرجة المنخفضة في مقياس التباعد هي التي تدل على التوافق، في حين أن الدرجة المرتفعة في مقياس الاتجاه نحو الدراسة هي التي تدل على الاتجاه الإيجابي وعلى التوافق

جدول رقم (٢٣)

يوضح معاملات الارتباط بين درجة تقبل الذات ودرجة الاتجاه نحو الدراسة لدى أفراد مجموعات البحث (*)

المجموعات	العدد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
العينة الكلية	٤٢٢	ـ ٠,٢٥٩	٠,٠١
خريجي مدارس رسمية	٢٨٤	ـ ٠,٢٦٥	٠,٠١
خريجي مدارس أجنبية	١٣٨	ـ ٠,٢٤٩	٠,٠١
طلاب مدارس رسمية	١٩٧	ـ ٠,٢٨٢	٠,٠١
طالبات مدارس رسمية	٨٧	ـ ٠,١٠٥	غير دال
طلاب مدارس أجنبية	٤٦	ـ ٠,٢٩٩	٠,٠٥
طالبات مدارس أجنبية	٩٢	ـ ٠,٢٣٧	٠,٠٥
طلاب مدارس رسمية كليات عملية	١٥٣	ـ ٠,٢٧٥	٠,٠١
طلاب مدارس رسمية كليات نظرية	٤٤	ـ ٠,٣٥٩	٠,٠٥
طالبات مدارس رسمية كليات عملية	٦٤	ـ ٠,٠٢٤	غير دال
طالبات مدارس رسمية كليات نظرية	٢٣	ـ ٠,٣٢٤	غير دال
طلاب مدارس أجنبية كليات عملية	٢٧	ـ ٠,٢٦٥	غير دال
طلبة مدارس أجنبية كليات نظرية	١٩	ـ ٠,٥٤٤	٠,٠٥
طالبات مدارس أجنبي كليات عملية	٢٧	ـ ٠,٢٨٧	غير دال
طالبات مدارس أجنبية كليات نظرية	٦٥	ـ ٠,٢١١	غير دال

(*) الإشارات السالبة لمعاملات الارتباط في الجدول ليست دلالة على وجود علاقة سلبية بين المتغيرين، ولكن على وجود علاقة إيجابية، إذ أن الدرجة المنخفضة في مقياس تقبل الذات هي التي تدل على تقبل الفرد لذاته ورضاه عن نفسه، في حين أن الدرجة المرتفعة في مقياس الاتجاه نحو الدراسة هي التي تدل على الاتجاه الموجب وعلى التوافق.

جدول رقم (٢٤)

يوضح معاملات الارتباط بين درجة تقبل الآخرين ودرجة الاتجاه نحو الدراسة لدى أفراد مجموعات البحث (*)

المجموعات	العدد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
العينة الكلية	٤٢٢	- ٠,٠٢٩	غير دال
خريجي مدارس رسمية	٢٨٤	- ٠,٠٢٥	غير دال
خريجي مدارس أجنبية	١٣٨	- ٠,١٠١	غير دال
طلاب مدارس رسمية	١٩٧	- ٠,٠٣٤	غير دال
طالبات مدارس رسمية	٨٧	- ٠,٢٥٦	٠,٠٥
طلاب مدارس أجنبية	٤٦	- ٠,٠٨٢	غير دال
طالبات مدارس أجنبية	٩٢	- ٠,١١٥	غير دال
طلاب مدارس رسمية كليات عملية	١٥٣	- ٠,٠٥٧	غير دال
طلاب مدارس رسمية كليات نظرية	٤٤	- ٠,٠٤٦	غير دال
طالبات مدارس رسمية كليات عملية	٦٤	- ٠,٢٦٥	٠,٠٥
طالبات مدارس رسمية كليات نظرية	٢٣	- ٠,٢٥٩	غير دال
طلاب مدارس أجنبية كليات عملية	٢٧	- ٠,٠١٤	غير دال
طلاب مدارس أجنبية كليات نظرية	١٩	- ٠,١٨٣	٠,٠٥
طالبات مدارس أجنبية كليات عملية	٢٧	- ٠,٢١٣	غير دال
طالبات مدارس أجنبية كليات نظرية	٦٥	- ٠,١٣٦	غير دال

(*) الإشارات السالبة لمعاملات الارتباط في الجدول ليست دلالة على وجود علاقة سلبية بين المتغيرين، ولكن على وجود علاقة إيجابية، إذ أن الدرجة المنخفضة في مقياس تقبل الآخرين هي التي تدل على تقبل الفرد للآخرين وعلى التوافق، في حين أن الدرجة المرتفعة في مقياس الاتجاه نحو الدراسة هي التي تدل على الاتجاه الموجب وعلى التوافق.

بالرجوع إلى الجداول السابقة أرقام (٢٢، ٢٣، ٢٤) والتي توضح العلاقة بين مفهوم الذات بمقاييسه الثلاثة (التباعد، تقبل الذات، وتقبل الآخرين) وبين الإتجاه نحو الدراسة لدى أفراد مجموعات البحث في الدراسة الحالية نلاحظ الآتي :

يتضح من الجدول رقم (٢٢) أنه توجد علاقة سلبية «عكسية» بين درجة الإحساس بالتباعد ودرجة الإتجاه نحو الدراسة لدى مجموعتي طالبات الجامعة من خريجات المدارس الثانوية الرسمية وطالبات الجامعة من خريجات المدارس الثانوية الرسمية في الكليات العملية، حيث كانت معاملات الإرتباط دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ في هاتين المجموعتين. وقد يرجع هذا الإرتباط السالب إلى شعور طالبات الكليات العملية بالتفوق مما يجعلهن أكثر إحساساً بالتباعد. بينما لم تصل معاملات الإرتباط في باقي المجموعات إلى مستوى الدلالة الإحصائية عند أي من المستويين ٠,٠٥ أو ٠,٠١، وإن كانت قد تراوحت بين السلبية والإيجابية.

ويتضح من الجدول رقم (٢٣) أنه توجد علاقة إرتباط موجبة «طردية» بين درجة تقبل الذات ودرجة الإتجاه نحو الدراسة، حيث تعبر جميع معاملات الإرتباط في الجدول عن وجود علاقة إيجابية، وكانت معظم هذه المعاملات دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥، ٠,٠١ مما يشير إلى وجود علاقة موجبة بين درجة تقبل أفراد مجموعات البحث لذواتهم وبين درجة الإتجاه نحو الدراسة لديهم، باستثناء بعض المجموعات حيث لم تصل معاملات الإرتباط إلى مستوى الدلالة الإحصائية، وإن كانت جميعها موجبة.

كما يتضح من الجدول رقم (٢٤) أنه توجد علاقة إرتباط سالبة «عكسية» بين درجة تقبل الآخرين ودرجة الإتجاه نحو الدراسة لدى مجموعتي الطالبات من خريجات المدارس الثانوية الرسمية وخريجات المدارس الثانوية الرسمية في الكليات العملية. وتتفق هذه النتيجة مع ما أسفرت عنه نتائج الدراسة فيما يتعلق بالعلاقة بين درجة التباعد ودرجة الإتجاه نحو الدراسة (جدول ٢٢)، حيث وجد إرتباط سالب دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ لدى نفس المجموعتين. أما فيما يتعلق بالعلاقة بين درجة تقبل الذات ودرجة الإتجاه نحو الدراسة (جدول ٢٣) لدى نفس المجموعتين فلم يصل معامل الإرتباط إلى مستوى الدلالة الإحصائية وإن كان موجباً. وهكذا، إذا جاز لنا أن نعبر عن الدرجة المرتفعة في مفهوم الذات بأنها شعور بالتفوق وتنم عن مستوى طموح مرتفع -

نجد أن النتائج في هذه الدراسة يؤيد بعضها بعضاً. ورغم أن هذه العلاقة العلية ما زالت في حاجة إلى المزيد من البحوث التجريبية، إلا أن النتائج التي توصل إليها الباحث في الدراسة الحالية تتفق مع النتائج التي أسفرت عنها دراسة «إبراهيم زكي قشقوش» (١٩٧٥)، والتي إنتهت إلى أن الطلاب ذوي مستويات الطموح المرتفعة، أقل تقبلاً للذات، أقل تقبلاً للآخرين، وأكثر إحساساً بالتباعد عن الشخص العادي، وذلك بالمقارنة مع نظرائهم ذوي مستويات الطموح المنخفضة في حالة إرتفاع أو إنخفاض مستوى الإقتدار.

كما تتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة «جاكوبواتيز» (١٩٨٠)، والتي أسفرت عن أن إختيار نوع الدراسة يرتبط بكل من الجنس ومفهوم الذات أكثر من إرتباطه بأي متغيرات أخرى. وتبعاً لرأي «كارل روجرز» فإن الفرد يسلك سلوكاً يتفق مع مفهومه عن ذاته، وإن مفهوم الذات الموجب يرتبط بالتوافق النفسي السليم، وأن أي اضطراب في مفهوم الفرد عن ذاته ـ يمكن إعتباره من أعراض سوء التوافق النفسي. وفي هذا تتفق نتائج الدراسة الحالية، إذ تبين أن أفراد مجموعات البحث متقبلون لذواتهم ، ولذا يكون منطقياً أن تكشف الدراسة عن وجود الإرتباط الموجب بين درجة الإتجاه نحو الدراسة ودرجة تقبل الذات.

٢ ـ علاقة مفهوم الذات بالرضا عن الدراسة:

يعرض الباحث فيما يلي ما أسفرت عنه نتائج الدراسة فيما يتعلق بالعلاقة بين درجات مفهوم الذات بمقاييسه الثلاثة (التباعد، تقبل الذات، وتقبل الآخرين) وبين درجة الرضا عن الدراسة لدى أفراد مجموعات البحث:

جدول رقم (٢٥)

يوضح معاملات الارتباط بين درجة التباعد ودرجة الرضا عن الدراسة لدى مجموعات البحث

المجموعات(*)	العدد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
العينة الكلية	٤٢٢	- ٠,٠٣٤	غير دال
خريجي مدارس رسمية	٢٨٤	- ٠,٠٧٥	غير دال
خريجي مدارس أجنبية	١٣٨	- ٠,٠٣٦	غير دال
طلاب مدارس رسمية	١٩٧	- ٠,٠٦٤	غير دال
طالبات مدارس رسمية	٨٧	- ٠,٢٠٤	غير دال
طلاب مدارس أجنبية	٤٦	- ٠,١١٥	غير دال
طالبات مدارس أجنبية	٩٢	- ٠,٠١٣	غير دال
طلاب مدارس رسمية كليات عملية	١٥٣	- ٠,٠٣٠	غير دال
طلاب مدارس رسمية كليات نظرية	٤٤	- ٠,١٧٢	غير دال
طالبات مدارس رسمية كليات عملية	٦٤	- ٠,١٩٩	غير دال
طالبات مدارس رسمية كليات نظرية	٢٣	- ٠,٢٦٩	غير دال
طلاب مدارس أجنبية كليات عملية	٢٧	- ٠,١٤٣	غير دال
طلاب مدارس أجنبية كليات نظارية	١٩	- ٠,١٠٩	غير دال
طالبات مدارس أجنبية كليات عملية	٢٧	- ٠,٠٠٢	غير دال
طالبات مدارس أجنبية كليات نظرية	٦٥	- ٠,٠٢٩	غير دال

(*) الإشارات السالبة لمعاملات الارتباط في الجدول ليست دلالة على وجود ارتباط سالب أو علاقة سلبية بين المتغيرين، ولكن على وجود علاقة إيجابية، إذ أن الدرجة المنخفضة في مقياس التباعد هي التي تدل على التوافق وحسن التكيف الاجتماعي، في حين أن الدرجة المرتفعة في مقياس الرضا عن الدراسة هي التي تدل على الرضا.

جدول رقم (٢٦)

يوضح معاملات الارتباط بين درجة تقبل الذات وبين الرضا عن الدراسة لدى أفراد مجموعات البحث(*).

المجموعات	العدد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
العينة الكلية	٤٢٢	-٠,٣٢٦	٠,٠١
خريجي مدارس رسمية	٢٨٤	-٠,٣٢٩	٠,٠١
خريجي مدارس أجنبية	١٣٨	-٠,٣٢٢	٠,٠١
طلاب مدارس رسمية	١٩٧	-٠,٣٥٩	٠,٠١
طالبات مدارس رسمية	٨٧	-٠,٠٨٧	غير دال
طلاب مدارس أجنبية	٤٦	-٠,٣٤٩	٠,٠٥
طالبات مدارس أجنبية	٩٢	-٠,٣١٥	٠,٠١
طلاب مدارس رسمية كليات عملية	١٥٣	-٠,٤٢١	٠,٠١
طلاب مدارس رسمية كليات نظرية	٤٤	-٠,١٤٩	غير دال
طالبات مدارس رسمية كليات عملية	٦٤	-٠,٠٧٨	غير دال
طالبات مدارس رسمية كليات نظرية	٢٣	-٠,١٣٤	غير دال
طلاب مدارس أجنبية كليات عملية	٢٧	-٠,٢٥١	غير دال
طلاب مدارس أجنبية كليات نظرية	١٩	-٠,٥٤١	٠,٠٥
طالبات مدارس أجنبية كليات عملية	٢٧	-٠,٣٣٩	غير دال
طالبات مدارس أجنبية كليات نظارية	٦٥	-٠,٣٠١	٠,٠٥

(*) الإشارة السالبة لمعاملات الارتباط في الجدول ليست دلالة على وجود علاقة سلبية بين المتغيرين، ولكن على وجود علاقة إيجابية، إذ أن الدرجة المنخفضة في مقياس تقبل الذات هي التي تدل على تقبل الفرد لذاته ورضاه عن نفسه، في حين أن الدرجة المرتفعة في مقياس الرضا عن الدراسة هي التي تدل على الرضا.

جدول رقم (٢٧)

يوضح معاملات الارتباط بين درجة تقبل الآخرين وبين درجة الرضا عن الدراسة لدى مجموعات البحث(*)

المجموعات	العدد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
العينة الكلية	٤٢٢	٠,٠٢٣-	غير دال
خريجي مدارس رسمية	٢٨٤	٠,٠٨١-	غير دال
خريجي مدارس أجنبية	١٣٨	٠,٠٦٦-	غير دال
طلاب مدارس رسمية	١٩٧	٠,٠٦٢-	غير دال
طالبات مدارس رسمية	٨٧	٠,٢٤٦	٠,٠٥
طلاب مدارس أجنبية	٤٦	٠,١٠٧-	غير دال
طالبات مدارس أجنبية	٩٢	٠,٠٣٩-	غير دال
طلاب مدارس رسمية كليات عملية	١٥٣	٠,٠٢٣-	غير دال
طلاب مدارس رسمية كليات نظرية	٤٤	٠,٣٢٩	٠,٠٥
طالبات مدارس رسمية كليات عملية	٦٤	٠,١٩٤-	غير دال
طالبات مدارس رسمية كليات نظرية	٢٣	٠,٥٣٥	٠,٠١
طلاب مدارس أجنبية كليات عملية	٢٧	٠,١٤٧-	غير دال
طلاب مدارس أجنبية كليات نظرية	١٦	٠,١١٧-	[illegible]
طالبات مدارس أجنبية كليات عملية	٢٧	٠,٢٤٣	غير دال
طالبات مدارس أجنبية كليات نظرية	٦٥	٠,٠٤٨-	غير دال

(*) الإشارات السالبة لمعاملات الارتباط في الجدول ليست دلالة على وجود علاقة سلبية بين المتغيرين، ولكن على وجود علاقة إيجابية إذ أن الدرجة المنخفضة في مقياس تقبل الآخرين هي التي تدل على تقبل الفرد للآخرين، في حين أن الدرجة المرتفعة في مقياس الرضا عن الدراسة هي التي تعبر عن الرضا.

بالرجوع إلى الجداول السابقة أرقام (٢٥، ٢٦، ٢٧) والتي توضح العلاقة بين مفهوم الذات بمقاييسه الثلاثة (التباعد، تقبل الذات، وتقبل الآخرين) وبين درجة الرضا عن الدراسة لدى أفراد مجموعات البحث في الدراسة الحالية نلاحظ ما يلي:

يتضح من الجدول رقم (٢٥) أن معاملات الإرتباط جميعاً لم تصل إلى مستوى الدلالة الإحصائية. ومنه نلاحظ أن معاملات الإرتباط لدى أفراد المجموعة الكلية ومجموعات خريجي المدارس الثانوية الرسمية تشير إلى وجود علاقة سلبية بين درجة التباعد ودرجة الرضا عن الدراسة. بينما نجد عكس ذلك بالنسبة لمجموعات خريجي المدارس الثانوية الأجنبية، حيث كانت معاملات الإرتباط كلها موجبة، وإن كانت أيضاً غير دالة إحصائياً.

ويتضح من الجدول رقم (٢٦) أن جميع معاملات الإرتباط موجبة لدى جميع أفراد مجموعات البحث. وتشير هذه المعاملات إلى وجود علاقة إيجابيه دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥، ٠,٠١ في معظم المجموعات. أما باقي المجموعات الفرعية فلم تصل معاملات الإرتباط فيها إلى مستوى الدلالة الإحصائية، وإن كانت جميعها تعبر عن الإرتباط الموجب بين درجة تقبل الذات ودرجة الرضا عن الدراسة. وهذا يعني أن هناك علاقة إرتباط موجبة بين درجة تقبل الذات - تقبل الفرد لذاته ورضاه عن نفسه - وبين درجة الرضا عن الدراسة لدى أفراد مجموعات البحث. ويؤكد ذلك أيضاً ما أسفرت عنه نتائج هذه الدراسة فيما يتعلق بالإرتباط بين درجة تقبل الذات ودرجة الإتجاه نحو الدراسة، حيث توصل الباحث إلى نفس النتائج تقريباً. وهكذا تؤيد نتائج دراستنا هذه بعضها بعضاً. وتتفق هذه النتائج مع نتائج كثير من الدراسات والبحوث السابقة التي كشفت عن وجود علاقة إرتباط موجبة بين مفهوم الذات الموجب وبين درجة التوافق.

كما يتضح من الجدول رقم (٢٧) أن معظم معاملات الإرتباط بين درجة تقبل الآخرين وبين درجة الرضا عن الدراسة موجبة ولكنها لم تصل إلى مستوى الدلالة الإحصائية. أما باقي المعاملات في المجموعات الأخرى فكانت سالبة ومعظمها لم يصل إلى مستوى الدلالة الإحصائية، باستثناء مجموعة خريجي المدارس الثانوية الرسمية من الطالبات ومجموعة خريجي المدارس الرسمية من الطلبة في الكليات النظرية، ومجموعة خريجي المدارس الرسمية من الطالبات في الكليات النظرية. حيث كان معامل الإرتباط بالنسبة للمجموعة الأولى مساوياً ٠,٢٤٦ وهو معامل ذو دلالة إحصائية عند مستوى

٠,٠٥، وكان معامل الإرتباط بالنسبة للمجموعة الثانية مساوياً ٠,٣٢٩ وهو معامل سالب دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥، أما بالنسبة للمجموعة الثالثة فقد بلغ معامل الإرتباط ٠,٥٣٥ وهذا المعامل السالب له دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ وتشير جملة النتائج في الجدول إلى أن معاملات الإرتباط بالنسبة لمجموعات خريجي المدارس الثانوية الأجنبية كلها تدل على علاقة موجبة بين المتغيرين وإن كانت هذه العلاقة الإرتباطية غير دالة إحصائياً. أما بالنسبة لمعاملات الإرتباط بين درجة تقبل الآخرين ودرجة الرضا عن الدراسة لدى مجموعات خريجي المدارس الثانوية الرسمية فهي رغم عدم وصولها إلى مستوى الدلالة الإحصائية إلا أنها تعبر عن علاقة سلبية بين المتغيرين، باستثناء مجموعة خريجي المدارس الثانوية الرسمية من الطلبة في الكليات العملية، حيث كان معامل الإرتباط بالنسبة لهذه المجموعة موجباً ولكنه غير دال إحصائياً. وهذه النتائج التي حصل عليها الباحث تتفق إلى حد كبير مع النتائج التي حصل عليها فيما يختص بقياس العلاقة بين درجة تقبل الآخرين ودرجة الإتجاه نحو الدراسة. لذلك قام الباحث بقياس العلاقة بين هذين المتغيرين: الإتجاه نحو الدراسة والرضا عن الدراسة، والجدول رقم (٢٨) يوضح النتائج التي حصل عليها الباحث فيما يختص بدراسة العلاقة بين درجة الإتجاه نحو الدراسة ودرجة الرضا عن الدراسة لدى أفراد مجموعات البحث.

جدول رقم (٢٨)

يوضح معاملات الارتباط بين درجة الاتجاه الدراسة ودرجة الرضا عن الدراسة

المجموعات	العدد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
خريجي مدارس رسمية (طلبة)	١٩٧	٠,٦٣٨	٠,٠١
خريجي مدارس رسمية (طالبات)	٨٧	٠,٧٩٠	٠,٠١
خريجي مدارس أجنبية طلبة	٤٦	٠,٧٣١	٠,٠١
خريجي مدارس أجنبية (طالبات)	٩٢	٠,٧٦٠	٠,٠١
طلبة مدارس رسمية في الكليات العملية	١٥٣	٠,٦٣٦	٠,٠١
طلبة مدارس رسمية في الكليات النظرية	٤٤	٠,٦٣٢	٠,٠١
طالبات مدارس رسمية في الكليات العملية	٦٤	٠,٨١٠	٠,٠١
طالبات مدارس رسمية في الكليات النظرية	٢٣	٠,٧١٤	٠,٠١
طلبة مدارس أجنبية في الكليات العملية	٢٧	٠,٨١٣	٠,٠١
طلبة مدارس أجنبية في الكليات النظرية	١٩	٠,٥٥٧	٠,٠٥
طالبات مدارس أجنبية في الكليات العملية	٢٧	٠,٧٠٤	٠,٠١
طالبات مدارس أجنبيةفي الكليات النظرية	٦٥	٠,٧٦٤	٠,٠١

يتضح من الجدول السابق رقم (٢٨) أن جميع معاملات الإرتباط تعبر عن علاقة قوية موجبة دالة إحصائياً عند مستوى ٠١, ٠ بين درجة الإتجاه نحو الدراسة ودرجة الرضا عن الدراسة لدى أفراد مجموعات البحث في الدراسة الحالية. وتتفق هذه النتائج مع ما توقعناه عن العلاقة الطردية بين هذين المتغيرين.

٣ ـ علاقة مفهوم الذات بالإتجاه نحو المهنة:

يعرض الباحث فيما يلي نتائج الدراسة الحالية فيما يختص بالعلاقة بين مفهوم الذات لدى أفـراد مجموعـات البحث وبين إتجاهـاتهم نحو المهنـة التي تعدهم لهـا كلياتهم، كما يعبر عنه بالرضا عن المهنة. وفيما يلي النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

جدول رقم (٢٩)

يوضح العلاقة بين درجة تقبل الذات ودرجة الاتجاه نحو المهنة لدى مجموعات البحث.

المجموعات	العدد	كا٢	مستوى الدلالة	معامل ارتباط التوافق	معامل ارتباط التوافق
العينة الكلية	٢٢٤	١٠٧,٠٦	٠,٠٠١	٠,٤٥٠	;٤٢٤
خريجي مدارس رسمية	٢٨٤	٩٥,٠٣	٠,٠٠١	٠,٥٠١	;٤٨٧
خريجي مدارس أجنبية	١٣٨	٩٧,١٣	٠,٠٠١	٠,٦٤٣	;٧٠٥
طلاب مدارس رسمية	١٩٧	٨٩,٠٩	٠,٠٠١	٠,٥٥٨	;٥٦٥
طالبات مدارس رسمية	٨٧	٩٣,١٥	٠,٠٠١	٠,٧١٩	;٨٧٠
طلاب مدارس أجنبية	٤٦	٢٧,٣٧	٠,٠٠١	٠,٦١١	;٦٤٨
طالبات مدارس أجنبية	٩٢	٩١,١١	٠,٠٠١	٠,٧٠٥	;٨٣٦
طلاب مدارس رسمية كليات عملية	١٥٣	٩٨,٩٦	٠,٠٠١	٠,٦٢٧	;٦٧٧
طلاب مدارس رسمية كليات نظرية	٤٤	٢٢,١٤	٠,٠٠١	٠,٥٧٩	;٥٩٧
طالبات مدارس رسمية كليات عملية	٦٤	٤٤,٥٤	٠,٠٠١	٠,٦٤١	;٧٠٢
طالبات مدارس رسمية كليات نظرية	٢٣	٢٢,٤٦	٠,٠٠١	٠,٧٠٣	;٨٣١
طلاب مدارس أجنبية كليات عملية	٢٧	١٨,٣٠	٠,٠٠١	٠,٦٣٦	;٦٩٢
طلاب مدارس أجنبية كليات نظرية	١٩	٣,٨١	غير دال		
طالبات مدارس أجنبية كليات عملية	٢٧	٧,١٩	٠,٠٥	٠,٤٥٩	;٤٣٥
طالبات مدارس أجنبية كليات نظرية	٦٥	٤٩,٣٢	٠,٠٠١	٠,٦٥٧	٠٧٣٣

يتضح من الجدول السابق رقم (٢٩) أنه توجد علاقة إرتباط موجبة بين درجات تقبل الذات لدى أفراد مجموعات البحث وبين درجات رضاهم عن المهن التي تعدهم لها كلياتهم ـ كما يعبر عنه بالرضا عن المهنة ـ فبالرجوع إلى الجدول نلاحظ أن جميع قيم مربع كا، دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٠١ لدى جميع المجموعات في الدراسة الحالية باستثناء مجموعة خريجي المدارس الأجنبية من الطالبات في الكليات العملية

حيث كانت قيمة (كا٢) مساوية ٧,١٩ وهي دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ فقط، وأيضاً مجموعة خريجي المدارس الأجنبية من الطلبة في الكليات النظرية حيث كانت (كا٢) مساوية ٣,٨١ وهذه القيمة غير ذات دلالة إحصائية عند أي من المستويين ٠,٠٥ أو ٠,٠١.

وللوقوف على نوع العلاقة بين المتغيرين، قام الباحث بحساب معامل إرتباط التوافق من قيم (كا٢)، كما قام بحساب معامل إرتباط «تشيبرو» من معاملات إرتباط التوافق. وبالرجوع إلى الجدول رقم (٢٨) نلاحظ أن جميع معاملات الارتباط موجبة وتدل على علاقة أكيدة بين درجة تقبل الذات ودرجة الإتجاه نحو المهنة ـ كما يعبر عنه بالرضا عن المهنة ـ لدى أفراد مجموعات البحث في الدراسة الحالية.

وقد فسر الباحث ذلك، بأن الميول المهنية تبعاً لرأي «بوردن» (١٩٤٣) ما هي إلا إنعكاس للمفاهيم الذاتية التي تتكون بفعل تشابك إستعدادات الفرد وبيئته. فالفرد يقوم بانتقاء أو برفض مهنة ما بسبب إعتقاده أن هذا المجال يتناسب أو لا يتناسب مع فكرته عن نفسه. ويتفق «بوردن» مع ما يراه «كارتر» (١٩٤٠)، الذي حاول أن يفسر أصل الميول المهنية، ورأى أن نمو المفاهيم الذاتية هي التي توجه الفرد نحو المهنة التي يحقق فيها ذاته ومركزه، وفي هذا تتفق نتائج الدراسة، إذ تبين أن أفراد العينة متقبلون لذواتهم ومتفهمون لها، واذا فيكون منطقياً أن تكشف الدراسة عن وجود الإرتباط الموجب بين درجة تقبل الذات وبين درجة الإتجاه نحو المهنة. وهذه النتائج تتفق مع النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية فيما يختص بالعلاقة بين درجة تقبل الذات ودرجة الإتجاه نحو الدراسة، وأيضاً ما توصلت إليه الدراسة فيما يختص بالعلاقة بين درجة تقبل الذات ودرجة الرضا عن الدراسة لدى مجموعات البحث.

كما تتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة «جاكوبواتيز» (١٩٨٠) والتي أسفرت عن أن إختيار مهنة المستقبل يرتبط بكل من الجنس ومفهوم الذات.

علاقة مفهوم الذات بالإتجاه نحو الزواج والعلاقات بين الجنسين:

يعرض الباحث فيما يلي ما أسفرت عنه نتائج الدراسة الحالية فيما يختص بالعلاقة بين مفهوم الذات بمقاييسه الثلاثة (التباعد، تقبل الذات، وتقبل الآخرين) وبين درجة الإتجاه نحو الزواج والعلاقات بين الجنسين لدى أفراد مجموعات البحث:

جدول رقم (٣٠)

يوضح معاملات الارتباط بين درجة التباعدودرجة الاتجاه نحو الزواج والعلاقات بين الجنسين لدى أفراد مجموعات البحث(*)

المجموعات	العدد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
العينة الكلية	٤٢٢	ـ ٠,٠٩٥	غير دال
خريجي مدارس رسمية	٢٨٤	ـ ٠,٠٨٥	غير دال
خريجي مدارس أجنبية	١٣٨	ـ ٠,١٠٤	غير دال
طلاب مدارس رسمية	١٩٧	٠,١٤٠	٠,٠٥
طالبات مدارس رسمية	٨٧	ـ ٠,١٩٦	غير دال
طلاب مدارس أجنبية	٤٦	ـ ٠,١٥٧	غير دال
طالبات مدارس أجنبية	٩٢	ـ ٠,١٥٧	غير دال
طلاب مدارس رسمية كليات عملية	١٥٣	ـ ٠,١٣٤	غير دال
طلاب مدارس رسمية كليات نظرية	٤٤	ـ ٠,١٦١	غير دال
طالبات مدارس رسمية كليات عملية	٦٤	٠,٢٨٧	٠,٠٥
طالبات مدارس رسمية كليات نظرية	٢٣	ـ ٠,١٣٥	غير دال
طلاب مدارس أجنبية كليات عملية	٢٧	ـ ٠,٠٥٩	غير دال
طلاب مدارس أجنبية كليات نظرية	١٩	ـ ٠,١٣٥	غير دال
طالبات مدارس أجنبية كليات عملية	٢٧	ـ ٠,٣٤٨	غير دال
طالبات مدارس أجنبية كليات نظرية	٦٥	ـ ٠,١٥٨	غير دال

(*) الإشارات السالبة لمعاملات الارتباط في الجدول ليست دلالة على وجود علاقة سلبية بين المتغيرين، ولكن على وجود علاقة إيجابية، إذ أن الدرجة المنخفضة في مقياس التباعد هي التي تدل على حسن التكيف الاجتماعي، في حين أن الدرجة المرتفعة في مقياس الاتجاه هي التي تدل على الاتجاه المحافظ.

جدول رقم (٣١)

يوضح معاملات الارتباط بين درجة تقبل الذات ودرجة الاتجاه نحو الزواج والعلاقات بين الجنسين لدى أفراد مجموعات البحث(*)

المجموعات	العدد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
العينة الكلية	٤٢٢	ـ ٠,٠٤٣	غير دال
خريجي مدارس رسمية	٢٨٤	ـ ٠,٦٣	غير دال
خريجي مدارس أجنبية	١٣٨	ـ ٠,٠٠٦	غير دال
طلاب مدارس رسمية	١٩٧	ـ ٠,١٠٥	غير دال
طالبات مدارس رسمية	٨٧	ـ ٠,٢٠٤	غير دال
طلاب مدارس أجنبية	٤٦	ـ ٠,٠١٥	غير دال
طالبات مدارس أجنبية	٩٢	ـ ٠,٠٦٦	غير دال
طلاب مدارس رسمية كليات عملية	١٥٣	ـ ٠,١٢٠	غير دال
طلاب مدارس رسمية كليات نظرية	٤٤	ـ ٠,٠٢٦	غير دال
طالبات مدارس رسمية كليات عملية	٦٤	٠,٢٨١	٠,٠٥
طالبات مدارس رسمية كليات نظرية	٢٣	ـ ٠,٣٧	غير دال
طلاب مدارس أجنبية كليات عملية	٢٧	ـ ٠,١٧٨	غير دال
طلاب مدارس أجنبية كليات نظرية	١٩	ـ ٠,٢١٨	غير دال
طالبات مدارس أجنبية كليات عملية	٢٧	ـ ٠,٠٢١	غير دال
طالبات مدارس أجنبية كليات نظرية	٦٥	ـ ٠,١١٢	غير دال

(*) الإشارات السالبة بالجدول ليست دلالة على وجود علاقة سلبية بين المتغيرين، ولكن على وجود علاقة إيجابية، إذ أن الدرجة المنخفضة في مقياس تقبل الذات هي التي تدل على تقبل الفرد لذاته ورضاه عن نفسه، في حين أن الدرجة المرتفعة في مقياس الاتجاه نحو العلاقات بين الجنسين هي التي تدل على الاتجاه المحافظ.

جدول رقم (٣٢)

يوضح معاملات الارتباط بين درجة تقبل الآخرين ودرجة الاتجاه نحو الزواج العلاقات بين الجنسين لدى مجموعات البحث

المجموعات	العدد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
العينة الكلية	٤٢٢	-٠,٠٩٣	غير دال
خريجي مدارس رسمية	٢٨٤	-٠,١١١	غير دال
خريجي مدارس أجنبية	١٣٨	-٠,٠١٢	غير دال
طلاب مدارس رسمية	١٩٧	-٠,١٢١	غير دال
طالبات مدارس رسمية	٨٧	-٠,١٤٤	غير دال
طلاب مدارس أجنبية	٤٦	-٠,٠٢٨	غير دال
طالبات مدارس أجنبية	٩٢	-٠,٠٣٨	غير دال
طلاب مدارس رسمية كليات عملية	١٥٣	-٠,١٠٣	غير دال
طلاب مدارس رسمية كليات نظرية	٤٤	-٠,١٩٢	غير دال
طالبات مدارس رسمية كليات عملية	٦٤	-٠,٢١٨	غير دال
طالبات مدارس رسمية كليات نظرية	٢٣	-٠,١٦٤	غير دال
طلاب مدارس أجنبية كليات عملية	٢٧	-٠,١٧٢	غير دال
طلاب مدارس أجنبية كليات نظرية	١٩	-٠,١٦٥	غير دال
طالبات مدارس أجنبية كليات عملية	٢٧	-٠,٢٩١	غير دال
طالبات مدارس أجنبية كليات نظرية	٦٥	-٠,٠٣٦	غير دال

(*) الإشارات السالبة لمعاملات الارتباط في الجدول ليست دلالة على وجود علاقة سلبية بين المتغيرين، ولكن على وجود علاقة إيجابية، إذ أن الدرجة المنخفضة في مقياس تقبل الآخرين هي التي تدل على تقبل الفرد للآخرين، في حين أن الدرجة المرتفعة في مقياس الاتجاه نحو العلاقات بين الجنسين هي التي تدل على الاتجاه المحافظ.

بالرجوع إلى الجداول السابقة أرقام (٣٠، ٣١، ٣٢) والتي توضع العلاقة بين مفهوم الذات بمقاييسه الثلاثة (التباعد، تقبل الذات، وتقبل الآخرين) وبين درجة الإتجاه نحو الزواج والعلاقات بين الجنسين، نلاحظ الآتي :

يتضح من الجدول رقم (٣٠) أن هناك علاقة إرتباط موجبة دالـة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ بين درجة الإحساس بالتباعد ودرجة الإتجاه نحو الزواج والعلاقات بين الجنسين، لدى مجموعة الطلاب من خريجي المدارس الثانوية الرسمية. وقد فسر الباحث ذلك بأن توافق الفرد يرتبط به شخصياً وبعلاقاته الإجتماعية المختلفة، وتفاعله المستمر في المواقف الإجتماعية المتنوعة التي يمر بها، وبدرجة ثباته الإنفعالي والمواقف التي يمر بها وتؤثر على سلوكه ونواحي توافقه.

كما يتضح أيضاً من الجدول رقم (٣٠) أن هناك علاقة إرتباط سالبة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ بين درجة الإحساس بالتباعد ودرجة الإتجاه نحو الزواج والعلاقات بين الجنسين، لدى مجموعة الطالبات من خريجات المدارس الثانوية الرسمية في الكليات العملية. وقد فسر الباحث ذلك، بأن الطالبات في الكليات العملية يغلب عليهن الشعور بالتفوق، لذلك فإنه من المحتمل أن يكون لديهن ميول دفاعية لإنكار مظاهر سوء التوافق، مما جعلهن يقررن درجات منخفضة في مقياس الاتجاه نحو الزواج والعلاقات بين الجنسين ليظهرن أكثر تحرراً من سلطان القيم التقليدية. ويستند الباحث في ذلك إلى عدم ظهور فروق ذات دلالة إحصائية لديهن في درجات مفهوم الذات بمقاييسه الثلاثة (التباعد، تقبل الذات، وتقبل الآخرين).

أما باقي معاملات الإرتباط في جدول (٣٠) فلم تصل إلى مستوى الدلالة الإحصائية لدى باقي مجموعات البحث في الدراسة الحالية، وإن كانت معظمها إيجابية.

ومن الجدول رقم (٣١) نلاحظ أن جميع معاملات الإرتباط في الجدول لم تصل إلى مستوى الدلالة الإحصائية، وإن كانت قد تراوحت بين السلبية والإيجابية، باستثناء مجموعة الطالبات من خريجات المدارس الثانوية الرسمية في الكليات العملية حيث كان معامل الإرتباط بالنسبة لهذه المجموعة مساوياً ٠,٢٨١ وهو دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ مما يشير إلى وجود علاقة سلبية بين درجة تقبل الذات ودرجة الإتجاه نحو الزواج والعلاقات بين الجنسين بالنسبة لهذه المجموعة، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه

الدراسة فيما يختص بالعلاقة بين درجة التباعد ودرجة الإتجاه نحو الزواج والعلاقات بين الجنسين.

أما بالنسبة لمعاملات الإرتباط بين درجة تقبل الآخرين ودرجة الإتجاه نحو الزواج والعلاقات بين الجنسين (جدول رقم ٣٢) لدى مجموعات البحث في الدراسة الحالية، نلاحظ أن جميع معاملات الإرتباط لم تصل إلى مستوى الدلالة الإحصائية، وأنها قد تراوحت بين السلبية والإيجابية وقد فسر الباحث ذلك بأن الأسرة في كل زمان ومكان هي الوحدة الأساسية في التنظيم الإجتماعي. والأسرة تقوم على الزواج الذي يتضمن علاقات من نوع معين بين الرجل والمرأة. والزواج في كل مجتمع يخضع لطائفة من القيود والتقاليد والإجراءات التي تتأثر بدورها بتيارات التطور الإجتماعي. ومن هنا ارتبطت مظاهر الاتفاق في مجموعات البحث بتأثير بعض العوامل التقليدية والمتأصلة من ناحية، وبتيار التطور الإجتماعي من ناحية أخرى. وتأرجحت معاملات الإرتباط بين الإيجابية (المحافظة) والسلبية (التقدمية أو التحررية)، وإن كان الإرتباط ضعيفاً. فاتجاهات الشخص، كما يقول «توماس Thomas»: «هي في لحظة ما حصيلة مزاجه، ونوع المفاهيم التي يفرضها عليه مجتمعه والصورة التي يدرك بها شتى المواقف في ضوء خبراته وتفكيره». وهذا يعني، أن الإتجاهات النفسية الإجتماعية للأفراد نحو الموضوعات الجدلية تعكس مختلف المؤثرات التي يتعرضون لها في حياتهم وتنشئتهم، ومن ثم تعتبر الإتجاهات حصيلة لعدة عوامل متشابكة منها: (السن والحالة الإجتماعية والإقتصادية والتنشئة الدينية والمدنية والبيئة الجغرافية) كما أنها تتحدد بالوقت الذي تقاس فيه. وفي هذا تتفق نتائج الدراسة، إذ تبين أن أفراد عينة البحث متجانسة التكوين وأنه ليست بينهم فروق جوهرية في درجات أبعاد مفهوم الذات، كما أنه قد روعي ضبط تأثير مجموعة من العوامل التي تشير البحوث السابقة إلى إرتباطها بالإتجاهات، ومن هذه العوامل: (السن، والمستوى الإجتماعي - الإقتصادي، والمستوى التعليمي، فضلاً عن مستوى الذكاء) ولذا فيكون منطقياً أن تكشف الدراسة عن إرتباط محدود بين مفهوم الذات بمقاييسه الثلاثة (التباعد، تقبل الذات، وتقبل الآخرين) وبين درجات الإتجاه نحو الزواج والعلاقات بين الجنسين لدى مجموعات البحث في الدراسة، لاسيما إذا وضعنا في الإعتبار التغيرات الجوهرية الحادثة الآن في المجتمع المصري، والصراع الدائر فيما يتعلق بمركز المرأة ودورها في المجتمع بالنسبة لمركز الرجل ودوره. ولا شك أن هذا الصراع ينعكس أثره في أساليب تفكير وإتجاهات أفراد عينة البحث. ومن أوضح

الآثار التي خلفها هذا الصراع ما يلاحظ الآن من أن المجتمع المصري يمر بفترة إنتقال تتميز بتضارب واضح في القيم والمعايير فيما يتعلق بمقتضيات دور المرأة التقليدي ومتطلبات دورها العصري، مما أدى إلى تنافر سافر في الإتجاهات، لأن هذه الإتجاهات تتخذ من القيم والمعايير السائدة نواة تنمو حولها وتتبلور، ويرجح الباحث أن إتجاهات الفرد نحو موضوع الزواج والعلاقات بين الجنسين ترتبط بهذه المتغيرات، وعلى أية حال فإن هذه النتائج ما زالت في حاجة إلى المزيد من البحوث التجريبية لسبر أغوار هذه الإتجاهات والعوامل المرتبطة بها.

ثالثاً ـ نتائج الفرض الثالث وتفسيرها

ينص الفرض الثالث على: «توجد فروق جوهرية بين مجموعات البحث في كل من:

١ ـ الإتجاه نحو الدراسة.
٢ ـ الرضا عن الدراسة.
٣ ـ الإتجاه نحو المهنة.
٤ ـ الإتجاه نحو الزواج والعلاقات بين الجنسين.

وللتحقق من هذا الفرض طبق الباحث المقاييس التالية:

١ ـ مقياس الإتجاه نحو الدراسة	إعداد محمود محمد الزيادي
٢ ـ مقياس الرضا عن الدراسة	إعداد إبراهيم وجيه محمود
٣ ـ إستفتاء الإتجاه نحو المهنة	إعداد جابر عبد الحميد وآخرين
٤ ـ مقياس الإتجاه نحو العلاقات بين الجنسين	إعداد إبراهيم حافظ

ويعرض الباحث فيما يلي النتائج التي توصلت إليها الدراسة في هذا القسم:

(١) نتائج القسم الأول من الفرض الثالث:

توضح الجداول التالية ما أسفرت عنه نتائج الدراسة فيما يتعلق بالفروق بين مجموعات البحث في الدراسة الحالية بالنسبة لمتغير الإتجاه نحو الدراسة:

جدول رقم (٣٣)

المتوسطات والانحرافات المعيارية ونتائج اختيار «ت» لمقياس الاتجاه نحو الدراسة لدى مجموعتي البحث خريجي المدارس الرسمية والأجنبية

العينة	مدارس رسمية	مدارس أجنبيه	قيمة «ت»	مستوى الدلالة
العدد	٢٨٤	١٣٨		
المتوسط	١٨,٧٧١	١٧,٨٩٩	١,٨٤٢	غير دالة
الانحراف المعياري	٤,٢٩٥	٥,٠٧٨		

جدول رقم (٣٤)

المتوسطات والانحرافات المعيارية لمقياس الاتجاه نحو الدراسة لدى كل من البنين والبنات بمجموعتي البحث خريجي المدارس الثانوية الرسمية والأجنبية.

المجموعات	خريجي مدارس ثانوية رسمية		خريجي مدارس ثانوية أجنبية	
	طلاب	طالبات	طلاب	طالبات
العدد	١٩٧	٨٧	٤٦	٩٢
المتوسط	١٨,٧٩٧	١٨,٤٩٤	١٧,٥٦٥	١٨,٠٦٥
الانحراف المعياري	٤,٣٤٨	٤,٦٥٠	٤,٩٢٥	٥,١٧١

وقد أخضعت تلك البيانات لتحليل التباين، والجدول التالي يوضح نتيجة التحليل.

جدول رقم (٣٥)

يوضح نتيجة تحليل التباين والنسبة الفائية ودلالتها الاحصائية لمقياس الاتجاه نحو الدراسة

مصدر التباين	مجموع المربعات	د.ح	التباين	«ف»	الدلالة
بين المجموعات	٧٣,٤٨	٣	٢٤,٤٩	١,١٣	غير دالة
داخل المربعات	٩٠٩٠,٥٣	٤١٨	٢١,٧٥		
الكلي	٩١٦٤,٠٢	٤٢١			

جدول رقم (٣٦)

المتوسطات والانحرافات المعيارية لمقياس الاتجاه نحو الدراسة لدى كل من خريجي المدارس الثانوية الرسمية «من الجنسين» ونظرائهم من خريجي المدارس الأجنبية في الكليات العملية والنظرية.

المجموعات	خريجي مدارس ثانوية رسمية				خريجي مدارس ثانوية أجنبية			
	طلاب		طالبات		طلاب		طالبات	
	عملية	نظرية	عملية	نظرية	عملية	نظرية	عملية	نظرية
ن	١٥٣	٤٤	٦٤	٢٣	٢٧	١٩	٢٧	٦٥
م	١٩,٠٢٦	١٨,٠٠٠	١٨,٨١	١٧,٦١	١٧,٠٠٠	١٨,٣٧	١٩,٥٩	١٧,٤٣
ع	٤,٤٠٥	٤,٠٩٢	٤,٧٣٧	٤,٣٧٧	٥,٦٩٨	٣,٥٤٧	٤,٦٢٧	٥,٢٨٦

وقد أخضعت أيضاً تلك البيانات لتحليل التباين، والجدول التالي يوضح نتيجة التحليل.

جدول رقم (٣٧)

يوضح نتيجة تحليل التباين والنسبة الفائية ودلالتها الإحصائية لمقياس الاتجاه نحو الدراسة لدى ثماني مجموعات

مدر التباين	مجموع المربعات	د. ح	التباين	قيمة «ف»	الدلالة
بين المجموعات	٢٤٤ر٠٣	٧	٣٤ر٨٦	١,٦٢	غير دالة
داخل المجموعات	٨٩١٩ر٩٨	٤١٤	٢١ر٥٥		
الكلي	٩١٦٤ر٠٢	٤٢١			

بالرجوع إلى الجداول السابقة أرقام (٣٣، ٣٤، ٣٥، ٣٦، ٣٧) عن دلالة الفروق بين مجموعات البحث في درجة الإتجاه نحو الدراسة نلاحظ الآتي :

يتضح من الجدول رقم (٣٣) أنه لا توجد فروق جوهرية بين مجموعتي البحث خريجي المدارس الثانوية الرسمية والأجنبية، في درجة الإتجاه نحو التخصص الدراسي، حيث لم تصل قيمة «ت» إلى مستوى الدلالة الإحصائية.

وبمقارنة كل من البنين والبنات بمجموعتي البحث، جدول رقم (٣٥)، لم تظهر أية فروق بينهم، حيث كانت قيمة «ف» مساوية ١,١٣ وهذه القيمة غير ذات دلالة إحصائية عند أي من المستويين ٠,٠٥ أو ٠,٠١ أي أنه ليس ثمة فروق بين مجموعات البحث وداخلها في درجة الإتجاه نحو الدراسة.

وعند مقارنة كل من البنين والبنات بمجموعتي البحث في الكليات العملية بنظرائهم في الكليات النظرية، باستخدام أسلوب تحليل التباين ذو الإتجاه الواحد، تبين أنه لا توجد فروق جوهرية بين مجموعات البحث وداخلها في درجة الإتجاه نحو الدراسة، حيث لم تصل النسبة الفائية للتباين إلى مستوى الدلالة الإحصائية.

وقد فسر الباحث ذلك بأن جميع أفراد مجموعات البحث متوافقون دراسياً، ولا يختلف في ذلك خريج المدرسة الثانوية الرسمية عن زميله خريج المدرسة الثانوية الأجنبية، كما لا يختلف البنون عن البنات، وتشير النتائج أيضاً إلى عدم وجود فروق جوهرية بين الطلاب والطالبات في الكليات العملية عن قرنائهم في الكليات النظرية.
وتبعاً للنظرية الوظيفية للإتجاهات فإن الفرد يستمد الإشباع من خلال تعبيره عن ذاته بالإتجاهات عندما تكون هذه الإتجاهات متسقة مع مفهومه عن ذاته وقيمه الشخصية، وقد كشفت نتائج هذه الدراسة عن أن أفراد مجموعات البحث متقبلون لذواتهم، أي أنه ليس ثمة فروق بينهم في أبعاد مفهوم الذات، لذا فيكون طبيعياً أن تكشف النتائج أيضاً عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الإتجاه نحو الدراسة لدى مجموعات البحث في الدراسة الحالية.

(٢) نتائج القسم الثاني من الفرض الثالث:

يعرض الباحث فيما يلي النتائج التي توصلت إليها الدراسة فيما يتعلق بالفروق بين مجموعات البحث في درجة الرضا عن الدراسة:

جدول رقم (٣٨)

المتوسطات والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار «ت» لمقياس الرضا عن الدراسة لدى

مجموعتي البحث خريجي المدارس الثانوية الرسمية والأجنبية.

العينة	مدارس رسمية	مدارس أجنبية	قيمة «ت»	مستوى الدلالة
العدد	٢٨٤	١٣٨		
المتوسط	٤٠,٥٦٣	٣٨,٩٧٨	٢,٣٦٦	٠,٠٥
الانحراف المعياري	٦,٤٣٨	٦,٤٩٣		

جدول رقم (٣٩)

المتوسطات والانحرافات المعيارية لمقياس الرضا عن الدراسة لدى كل من البنين والبنات بمجموعتي البحث

المجموعات	خريجي مدارس ثانوية رسمية		خريجي مدارس ثانوية أجنبية	
	طلاب	طالبات	طلاب	طالبات
العدد	١٩٧	٨٧	٤٦	٩٢
المتوسط	٤٠,٦٢٩	٤٠,٠٣٤	٣٨,٨٤٨	٣٩,٠٤٣
الانحراف المعياري	٦,٦١١	٧,٤١٥	٦,٩١٨	٦,٣٠٧

وقد أخضعت تلك البيانات لتحليل التباين، والجدول رقم (٤٠) يوضح نتيجة هذا التحليل.

جدول رقم (٤٠)

يوضح نتيجة تحليل التباين والنسبة الفائية ودلالتها لمقياس الرضا عن الدراسة

مصدر التباين	مجموع المربعات	د. ح	التباين	قيمة «ف»	الدلالة
بين المجموعات	٢٢٣,٠٠	٣	٧٤,٣٣	١,٦٣	غير دالة
داخل المجموعات	١٩٠٦٨,٥٦	٤١٨	٤٥,٦٢		
الكلي	١٩٢٩١,٥٦	٤٢١			

جدول رقم (٤١)

المتوسطات والانحرافات المعيارية لمقياس الرضا عن الدراسة لدى كل من خريجي المدارس الثانوية الرسمية «من الجنسين» ونظرائهم من خريجي المدارس الثانوية الأجنبية في الكليات العملية والنظرية.

المجموعات	خريجي مدارس ثانوية رسمية				خريجي مدارس ثانوية أجنبية			
	طلاب		طالبات		طلاب		طالبات	
	عملية	نظرية	عملية	نظرية	عملية	نظرية	عملية	نظرية
ن	١٥٣	٤٤	٦٤	٢٣	٢٧	١٩	٢٧	٦٥
م	٤٠,٩٥	٣٩,٥٢	٤٠,٤٨	٣٨,٧٨	٣٩,٣٣	٣٨,١٦	٤١,٦٧	٣٧,٩٥
ع	٦,٥٧	٦,٧٢	٧,٩٧	٥,٥٦	٧,٨٤	٥,٤٨	٥,٠٨	٦,٤٨

وقد أخضعت تلك البيانات أيضاً لتحليل التباين، وفيما يلي نتائج التحليل.

جدول رقم (٤٢)

يوضح نتيجة تحليل التباين والنسبة الفائية ودلالتها الاحصائية لمقياس الرضا عن دالدارسة لدى ثماني مجموعات

مصدر التباين	مجموع المربعات	د. ح	التباين	قيمة «ف»	الدلالة
بين المجموعات	٦١٩,٧٥	٧	٨٨,٥٤	١,٩٦	غير دالة
داخل المجموعات	١٨٦٧١,٨١	٤١٤	٤٥,١٠		
الكلي	١٩٢٩١,٥٦	٤٢١			

بالرجوع إلى الجداول السابقة أرقام (٣٨، ٣٩، ٤٠، ٤١، ٤٢)، للمقارنة بين

مجموعات البحث في الدراسة الحالية فيما يتعلق بدرجة الرضا عن الدراسة لديهم نلاحظ الآتي:

يتضح من الجدول رقم (٣٨) أنه توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ في درجة الرضا عن الدراسة بين خريجي المدارس الثانوية الرسمية وبين نظرائهم من خريجي المدارس الثانوية الأجنبية، وهذه الفروق لصالح مجموعة خريجي المدارس الثانوية الرسمية. أي أن خريجي المدارس الثانوية الرسمية أكثر رضا عن دراستهم من خريجي المدارس الثانوية الأجنبية. وقد فسر الباحث ذلك، بأن خريجي المدارس الثانوية الأجنبية يرون أنهم يفتقدون في دراستهم الجامعية إلى أهم مقوم من مقومات الفكر الحر وهو البحث المتحرر من القيود والضغوط الخارجية، الذي يناسب مستوى طموحهم وفقاً لمفهوم الذات لديهم. فهؤلاء الشباب يريدون أن يشعروا بقيمتهم الذاتية عن طريق إحساسهم بأنهم يرتادون آفاقاً جديدة تعينهم على الخلق والإبداع والجد والإبتكار وأعمال الفكر وسبر المجهول، بدلاً من أن يجدوا أنفسهم نسخ مكررة من آلاف النسخ الأخرى.

ويتضح من الجدول رقم (٤٠) أنه لا توجد فروق جوهرية بين كل من البنين والبنات بمجموعتي البحث، حيث كانت قيمة «ف» مساوية ١,٦٣، وهذه القيمة غير ذات دلالة إحصائية عند أي من المستويين ٠,٠٥ أو ٠,٠١.

وبمقارنة كل من الطلاب والطالبات بمجموعتي البحث في الكليات العملية بنظرائهم في الكليات النظرية لم تظهر أية فروق بينهم في درجة الرضا عن الدراسة، حيث لم تصل النسبة الفائية للتباين إلى مستوى الدلالة الإحصائية. وهذا يعني أنه لا توجد فروق جوهرية في درجة الرضا عن الدراسة بين مجموعات البحث وداخلها في الدراسة الحالية.

وتشير النتائج في الجداول السابقة ـ في جملتها ـ إلى أن أفراد عينة البحث جميعاً متوافقون دراسياً، ويستند الباحث في ذلك إلى ما أسفرت عنه نتائج الدراسة فيما يتعلق بمقارنة مجموعات البحث بالنسبة لمتغير الاتجاه نحو الدراسة حيث لم تظهر أية فروق بينهم في درجة الاتجاه، وأيضاً عندما قام الباحث بإيجاد العلاقة الارتباطية بين كل من درجة الاتجاه نحو الدراسة ودرجة الرضا عنها لدى مجموعات البحث، وجد أن هناك علاقة ارتباط موجبة دالة إحصائياً عند مستوى ٠١ر٠ بين هذين المتغيرين.

(٣) نتائج القسم الثالث من الفرض الثالث:

فيما يلي يعرض الباحث النتائج التي توصلت إليها الدراسة فيما يتعلق بالفروق بين مجموعات البحث في الدراسة الحالية ـالسـنة لـلإتجاه نحـو المهنة التي تعـدهم لها كلياتهم:

جدول رقم (٤٣)

يوضح التكرارات والنسب المئوية ومربع كا ومستوى الدلالة الاحصائية للذين عبروا عن رضائهم عن المهنة التي تعدهم لها كلياتهم موزعة حسب نوع المدارس الثانوية التي تخرج منها الطلاب

مدارس رسمية		مدارس أجنبية		المجموع	كا٢	مستوى الدلالة
ك	٪	ك	٪			
١٩	٧٧,١١	٩٤	٦٨,١٢	٣١٣	٤٩,٩٢٠	٠,٠٠١

جدول رقم (٤٤)

يوضح التكرارات والنسب المئوية ومربع كا ودلالتها الاحصائية في مقياس الرضا عن المهنة لدى كل من الذكور والإناث في مجموعتي البحث خريجي المدارس الثانـوية الرسمية والأجنبية

طلاب						طالبات					
رسمية		أجنبية		كا٢	مستوى الدلالة	رسمية		أجنبية		كا٢	مستوى الدلالة
ك	٪	ك	٪			ك	٪	ك	٪		
١٤٧	٧٤,٣	٣١	٢٧,٤	٧٥,٥٩٦	٠,٠٠١	٧٢	٨٢,٨	٢٣	١٨,٥	٠,٠٦	غير دال

جدول رقم (٤٥)

يوضح التكرارات والنسب المئوية ومربع كا ومستوى الدلالة الإحصائية للذين عبروا عن رضائهم عن المهنة بدرجة ـ كاملة ومتوسطة معاً ـ موزعة حسب نوع المدارس الثانوية (رسمية/ أجنبية) والجنس (طلبة/ طالبات) والكليات (عملية/ نظرية).

المجموعات / الكليات	خريجو مدارس ثانوية رسمية						خريجو مدارس ثانوية أجنبية									
	طلاب		طالبات		كا^2	مستوى الدلالة	طلاب		طالبات		كا^2	مستوى الدلالة	ك	٪	كا^2	مستوى الدلالة
	ك	٪	ك	٪			ك	٪	ك	٪						
عملية	١٢٣	٨٠,٤	٥٦	٨٧,٥	٢٥,٠٨	٠,٠٠١	٢١	٧٧,٨	٢٥	٩٢,٦	٠,٣٤٨	غير دال	٢٢٥	٨٣,٠	٧٨,٦٢	٠,٠٠١
نظرية	٢٤	٥٤,٦	١٦	٦٩,٦	١,٦	غير دال	١٠	٥,٦	٣٨	٥٨,٥	١٦,٣٣	٠,٠٠١	٨٨	٥٨,٣	٠,٧٢٧	غير دال
الاجمالي	١٤٧	٧٤,٦	٧٢	٨٢,٨	٢٥,٦٩	٠,٠٠١	٣١	٦٧,٤	٦٣	٦٨,٥	١٠,٨٩	٠,٠٠١	٣١٣	٧٤,٢	٤٩,٩٢	٠,٠٠١

جدول رقم (٤٦)

يوضح عوامل اختيار الكلية والنسب المئوية للذين وافقوا على كل بند موزعة حسب نوع المدارس الثانوية (رسمية/ أجنبية) والجنس (طلاب/ طالبات) والكليات (عملية/ نظرية).

المجموعات / عوامل اختيار الكلية	خريجو مدارس ثانوية رسمية				خريجو مدارس ثانوية أجنبية			
	طلاب		طالبات		طلاب		طالبات	
	عملية	نظرية	عملية	نظرية	عملية	نظرية	عملية	نظرية
رغبتي الشخصية للعمل بالمهنة	٦٥	٣٠	٦٣	٤٨	٧٨	٤٧	٧٠	٢٥
مجموع درجاتي في الثانوية العامة	٢٢	٥٠	٢٠	٢٢	١٥	٣٧	١٥	٢٦
رأي الأسرة	٥	٧	٨	٩	-	-	٤	٣
نظرة المجتمع للمهنة التي تعد لها الكلية	٥	٧	٦	-	٤	-	٤	٦
ضمان العمل بعد التخرج مباشرة	١	-	-	١٣	-	-	-	٥
اعتبارات أخرى	٢	٧	٣	٩	٤	١٦	٧	٣٥

جدول رقم (٤٧)

يوضح أسباب عدم الرضا عن المهنة والنسب المئوية للذين وافقوا على كل بند موزعة حسب نوع المدارس الثانوية والجنس والكليات

المجموعات / أسباب عدم الرضا عن المهنة	خريجو مدارس رسمية				خريجو مدارس أجنبية			
	طلاب		طالبات		طلاب		طالبات	
	عملي	نظري	عملي	نظري	عملي	نظري	عملي	نظري
المهنة لا تناسب قدراتي وإمكانياتي	١٧	-	١٣	١٤	١٧	-	-	٧
المهنة لا تتفق وميولي أو مزاجي	٣٣	٣٠	٣٨	٥٧	١٧	٤٤	٥٠	٦٣
المهنة لا تتيح لي العمل مباشرة	١٠	٥	-	-	١٧	٢٢	-	٧
العمل بالمهنة شاق مرهق	٧	١٥	٣٨	-	-	-	-	٤
العمل بالمهنة لا يعطي فرصة كبيرة للترقية	-	٥	-	-	-	-	-	٧
قلة الأجور أو المرتب	١٠	٢٥	١٣	-		٢٢	٥٠	٧
أسباب أخرى	٢٧	١٥	٢٥	١٤	٥٠	٢٢	-	١١

جدول رقم (٤٨)

يوضح المطالب التي يتوقع أن تشبعها المهنة بعد التخرج والنسب المئوية للذين أجابوا بالموافقة على كل بند موزعة حسب نوع المدارس الثانوية والجنس والكليات.

المجموعات / المطالب	خريجو مدارس رسمية				خريجو مدارس أجنبية			
	طلاب		طالبات		طلاب		طالبات	
	عملية	نظرية	عملية	نظرية	عملية	نظرية	عملية	نظرية
تتيح لي فرصة استخدتم قدراتي وإمكانياتي	٩٧	٩١	٩١	٩٦	٩٣	٧٩	٨٥	٨٩
توفر لي الاستقرار في حياتي	٩٩	٨٢	٩٢	٩٣	٩٣	٩٦	٩٤	٩٤
تسمح لي بأن أكون مبدعاً مبتكراً	٩٠	٥٩	٧٥	٥٧	٦٣	٤٧	٧٠	٤٩
تتيح لي فرصة مساعدة الآخرين	٩٧	٨٩	٩٧	٨٣	١٠٠	٨٩	١٠٠	٩٧
تمكنني من الحصول على دخل مرتفع	٩٥	٨٤	٨٦	٨٣	١٠٠	٧٩	٨٩	٧٧
تتيح لي فرصة الاختلاط والتعامل مع الناس	٩٥	١٠٠	٩٥	١٠٠	٩٦	٧٤	٩٦	٩٤
تتيح لي فرصة ممارسة القيادة والتوجيه	٨١	٨٤	٦١	٧٨	٧٠	٨٩	٥٦	٧٧
تحررني نسبياً من اشراف الآخرين	٩١	٨٢	٧٧	٨٣	٩٣	٧٤	٩٣	٦٣
تمنحني مكانة اجتماعية كبيرة	١٠٠	٨٦	٩٥	٨٧	٩٦	٧٤	١٠٠	٩١

بالرجوع إلى الجداول السابقة أرقام (٤٣، ٤٤، ٤٥، ٤٦، ٤٧، ٤٨) والتي توضح الفروق بين مجموعات البحث في درجة الإتجاه نحو المهنة، نلاحظ الآتي:

يتضح من الجدول رقم (٤٣) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٠١ في درجة الإتجاه نحو المهنة ـ كما يعبر عنه بالرضا عن المهنة ـ بين خريجي المدارس الثانوية الرسمية وبين نظرائهم من خريجي المدارس الثانوية الأجنبية. وهذه الفروق لصالح المجموعة الأولى. وقد فسر الباحث ذلك بأن خريجي المدارس الثانوية

الأجنبية أكثر ميلاً للعمل في المهن الحرة (غير الحكومية) مثل شركات الإستثمار والفنادق والبنوك وشركات السياحة، وغيرها من المهن التي تتطلب ممارستها إستخدام اللغات الأجنبية، ويستند الباحث في ذلك إلى أن هؤلاء الطلاب أكثر ميلاً للتخصص في اللغات والآداب الأجنبية بخلاف نظرائهم من خريجي المدارس الثانوية الرسمية.

وتبعاً لرأي «كارتر»، الذي حاول أن يفسر أصول الميول المهنية، فإن نمو المفاهيم الذاتية هي التي توجه الفرد نحو المهنة التي يحقق فيها ذاته ومركزه. ويتفق «بوردن» مع ما يراه «كارتر» من أن الميول المهنية إنعكاس للمفاهيم الذاتية التي تتكون بفعل تشابك إستعدادات الفرد وبيئته. فالفرد يقوم بانتقاء أو برفض مهنة ما سبب اعتقاده أن هذا المجال يتناسب أو لا يتناسب مع فكرته عن نفسه.

ويتضح من الجدول رقم (٤٤) أن هناك فروقاً جوهرية دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٠١ في درجة الرضا عن المهنة بين البنين من خريجي المدارس الثانوية الرسمية وبين نظرائهم من خريجي المدارس الثانوية الأجنبية، لصالح البنيين في المجموعة الأولى. أما بالنسبة للبنات من خريجات المدارس الثانوية الرسمية والأجنبية، فلم تكن الفروق بينهن جوهرية، حيث لم تصل (كا٢) إلى مستوى الدلالة الإحصائية.

وبمقارنة كل من الطلاب من خريجي المدارس الثانوية الرسمية بنظرائهم من الطالبات (جدول رقم ٤٥) تبين أن هناك فروقاً جوهرية دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٠١ في الرضا عن المهنة، وهذه الفروق لصالح الطالبات. أيضاً بمقارنة كل من الطلاب من خريجي المدارس الثانوية الأجنبية بنظرائهم من الطالبات، تبين أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٠١ لصالح الطالبات.

وعند مقارنة مجموعات البحث في الكليات العملية بنظرائهم في الكليات النظرية، تبين أن هناك فروقاً جوهرية في درجة الرضا عن المهنة، لصالح مجموعات البحث في الكليات العملية، حيث كانت قيمة مربع كا مساوية ٥٩,٩٦٥، وهذه القيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٠١.

وتشير جملة النتائج في الجداول السابقة أرقام (٤٣، ٤٤، ٤٥) إلى أن غالبية أفراد مجموعات البحث في الدراسة الحالية قد عبروا عن رضائهم عن المهنة التي تعدهم لها كلياتهم. وكانت نسبة الرضا بين طلاب الجامعة من خريجي المدارس الثانوية

الرسمية أعلى منها بين نظرائهم من خريجي المدارس الثانوية الأجنبية، وكانت نسبة الرضا بين الطالبات أعلى منها بين الطلاب، أيضاً نسبة الموافقة في الكليات العملية أعلى منها في الكليات النظرية. وتتفق هذه النتائج مع نتائج كثير من الدراسات التي أجريت في هذا المجال مثل دراسة «جابر عبد الحميد وآخرين» (١٩٧٠)، «النوري» (١٩٧٥) و«سليمان الشيخ» (١٩٧٨). وقد فسر الباحث هذه النتائج بما يلي:

١ ـ أن المهنة لها علاقة وثيقة بالذات والشخصية. فاختيار مهنة بالذات ـ يرتبط بمفهوم الذات. ويؤكد ذلك ما أسفرت عنه نتائج الدراسة الحالية عن الإرتباط بين درجة تقبل الذات ودرجة الرضا عن المهنة لدى مجموعات البحث.

٢ ـ ظهر من نتائج الدراسة أن خريجي المدارس الثانوية الرسمية أكثر رضا عن المهن التي تعدهم لها كلياتهم من نظرائهم خريجي المدارس الثانوية الأجنبية، وتتفق هذه النتيجة مع ما أسفرت عنه نتائج الدراسة فيما يتعلق بدرجة الرضا عن الدراسة، حيث إتضح أن خريجي المدارس الثانوية الرسمية أكثر رضا عن دراستهم من نظراهم خريجي المدارس الثانوية الأجنبية. وقد يرجع ذلك إلى أن خريجي المدارس الثانوية الأجنبية أكثر تحرراً من المهن التقليدية والوظائف الحكومية، وبعكس ذلك تزايد الإهتمام لديهم بالجوانب الإقتصادية والطموح إلى تحقيق الأهداف الإقتصادية. فقد أثبتت الأعمال الحرة أنها مصدر للكسب أقوى بكثير من المهن ذات الطابع الأكاديمي التي يفترض أن يعمل بها من يلتحق بالجامعة، إلا أنه يبدو أن الطلاب لا يضحون في سبيل تحقيق المطامح الإقتصادية بأهدافهم الإجتماعية ـ الفكرية، حيث تؤكد نسبة كبيرة منهم على المكانة الإجتماعية للمهنة التي تعد لها الكلية.

٣ ـ أن المكانة الإجتماعية لبعض المهن تلعب دوراً هاماً في اختيار التخصصات التي تؤهل لهذه المهن. وفي كثير من الأحيان يكون اختيار التخصص جزافياً وعلى غير أساس من الإستعداد والقدرة. ويستند الباحث في ذلك إلى ظهور الفروق لصالح مجموعات البحث في الكليات العملية. وتبعاً لرأي «جونز» (١٩٧٢: «فإن إختيار المهنة قد يحدث في ضوء بريق ومغريات المهنة أو سمعتها أو مكانتها الإجتماعية أو عائدها الإقتصادي بصرف النظر عن الإستعداد لها» (٨٨: ص ٤٩٥٤).

٤ ـ أن ظهور الفروق في الرضا عن المهنة لصالح الطالبات، قد يرجع إلى رغبتهن

في التحرر من سلطان القيم والتقاليد القديمة المحافظة، سعياً منهن إلى تحقيق الذات تحقيقاً عملياً خارج نطاق البيت.

٥ ـ أن نقص الخبرة بالعمل، يبدو أنه لا يشجع على نمو إحساس عميق لدى أفراد عينة البحث بالمسئولية الفردية وبالإعتماد على الذات، كما أنه لا يمكن لذلك أن يتوفر لديهم إحساس ملموس للتقدير المهني. وعلى أية حال فإن هذه النتائج في حاجة إلى المزيد من البحوث التجريبية لسبر أغوار هذه الإتجاهات لدى طلاب وطالبات الفرق النهائية بالمرحلة الجامعية، لمعرفة التغير في الإتجاهات نحو المهن التي تعدهم لها كلياتهم، حيث يكونون آنذاك على وشك التخرج.

أما فيما يتعلق بعوامل إختيار الكلية، فيبدو من الإتجاه العالم للإجابات كما هي موضحة بالجدول رقم (٤٦) أن العامل الأول والرئيسي في إختيار الكلية ـ أي في إختيار نوع التخصص الدراسي ـ هو الرغبة الشخصية للعمل بالمهنة التي تعد لها الكلية، يليه مجموع الدرجات في الشهادة الثانوية العامة، ثم إعتبارات أخرى، يليها رأي الأسرة، ثم نظرة المجتمع للمهنة التي تعد لها الكلية، وأخيراً ضمان العمل بعد التخرج مباشرة.

على أننا إذا قارنا بين إستجابات خريجي المدارس الثانوية الرسمية من الجنسين في الكليات العملية والنظرية بقرنائهم من خريجي المدارس الثانوية الأجنبية، نجد فروقاً واضحة في ترتيب الأسباب. فبينما تحتل الرغبة الشخصية المركز الأول لدي الطلاب والطالبات من خريجي المدارس الثانوية الرسمية والأجنبية في الكليات العملية، حيث تراوحت النسب ما بين ٦٣٪ و ٧٨٪، نجد هذه النسب تنخفض إنخفاضاً ملحوظاً لدى مجموعات البحث في الكليات النظرية ـ وهذا أمر متوقع ـ حيث تراوحت النسب ما بين ٢٥٪ و ٤٨٪. وتتفق هذه النتيجة مع النتائج التي توصل إليها كل من «مختارة حمزة وآخرين» (١٩٦٥)، «جابر عبد الحميد وآخرين» (١٩٧٠)، كما تتفق في بعض منها مع النتائج التي توصلت إليها دراسة «سليمان الشيخ» (١٩٧٨).

وقد فسر الباحث ذلك، بأن التراث الثقافي للمهنة التي تعد لها كل كلية من الكليات السبع التي أجرى فيها البحث له أثره على طبيعة إتجاهات الطلاب والطالبات. فالكليات العملية تعد لمهن ما زالت تحتل قمة الهيكل المهني، وهي بحكم تاريخها وطبيعة العمل فيها والمزايا التي تمنحها والمكانة التي تعطيها للعامل فيها تجعل الطلاب أكثر إصراراً وإقبالاً على الإلتحاق بها، بصرف النظر عما إذا كانت تتفق وقدراتهم

واستعداداتهم وميولهم. ويشير ذلك إلى عدم وضوح الإتجاهات الحقيقية لديهم، ولعل مرجع ذلك أنه ما زالت أمامهم سنوات طويلة للدراسة بالجامعة. فالأصل في الدراسة أن ترتبط بالميل الشخصي، أما اليوم، فإننا نرى أن الدراسة تقوم في ضوء فاعليتها في المستقبل المرتقب. ففي المرحلة الثانوية العامة، يقسم الطلبة إلى قسمين: القسم العلمي، وهو الذي سيصب خريجوه في كليات الطب والهندسة وما إليهما من كليات تبشر بمستقبل باهر. أما القسم الثاني فهو القسم الأدبي، وهو القسم الذي سيصب خريجوه في كليات الآداب والتجارة وما إليهما من كليات محدودة المستقبل. ومعنى هذا أن الطالب الذي يجد لديه ميلاً نحو الدراسات الأدبية يخشى الإعلان عن ذلك لوالديه وذويه حتى لا يقال عنه أنه شاب لا يعرف قيمة مستقبله ومن ثم فإنه يصمم على الإلتحاق بالقسم العلمي حتى يشار إليه بالبنان، وحتى يحسب ضمن فئة الأذكياء الناجحين في الحياة. وعلى الجملة، فإن الأمور لا تحسب بحسابها الصحيح الدقيق بل تحسب في ضوء معايير غير صالحة، ومن ثم فإن الدراسة لا تؤدي وظيفتها الأصيلة التي خلقت على مسرح الحياة من أجل تحقيقها، وهي إعداد الشباب الإعداد الصحيح النابع من القوام الجوهري والحقيقي للشخصية الإنسانية.

أما عن أسباب عدم الرضا عن المهنة، فيتضح من الجدول رقم (٤٧) أن السبب الأول والرئيسي في عدم الرضا عن المهنة التي تعد لها الكلية، هو كون المهنة لا تتفق مع ميول الطلاب أو أمزجتهم، فقد تراوحت النسب ما بين ٣٣٪ و ٣٨٪ بالنسبة للطلاب والطالبات في الكليات العملية من خريجي المدارس الثانوية الرسمية، وما بين ٣٠٪ و ٥٧٪ لدى نظرائهم في الكليات النظرية. أما بالنسبة لخريجي المدارس الثانوية الأجنبية فقد تراوحت النسب ما بين ١٧٪ و ٥٠٪ للطلاب والطالبات على التوالي في الكليات العملية، أما نظرائهم في الكليات النظرية فقد تراوحت النسب ما بين ٤٤٪ و ٦٣٪. وتؤكد هذه النتائج أن خريجي المدارس الثانوية الأجنبية أكثر ميلاً للتحرر من المهن الحكومية التقليدية وأكثر إقبالاً على الأعمال الحرة، ويستند الباحث في ذلك إلى أن نسبة كبيرة منهم (٥٠٪) قد ذكروا أسباباً أخرى لعدم الرضا عن المهنة في الكليات العملية - بالرغم من البريق الإجتماعي للمهن التي تعد لها تلك الكليات - ، كما أن في الإستفتاء سؤال عن المهنة التي سيختارها الطالب لو كان في الإمكان أن تتاح له فرصة إختيار مهنة أخرى غير المهنة التي تعده لها كليته، وجاءت معظم الإجابات مؤيدة لهذا الرأي.

وإذا درسنا أسباب عدم الرضا عن المهنة لدى طلاب كل مجموعة على حده، فإننا نجد أن ١٧٪ من طلاب الكليات العملية من خريجي المدارس الثانوية الرسمية يرون أن المهنة لا تناسب قدراتهم وإمكانياتهم. أما نظرائهم في الكليات النظرية فيرون أن قلة الأجور هي السبب في عدم رضائهم عن المهنة التي تعدهم لها كلياتهم. أما بالنسبة للطالبات من خريجات المدارس الثانوية الرسمية في الكليات العملية فقد عبرن أن العمل بالمهنة شاق مرهق (٣٨٪)، وقد يرجع ذلك إلى أن التكوين الفسيولوجي للأنثى يجعلها تقبل على الأعمال التي لا تتطلب مجهوداً بدنياً، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة «جاكوبواتيز» (١٩٨٠) والتي أسفرت عن أن الإناث يفضلن الأعمال الروتينية الرتيبة.

ومعنى هذه النتائج أن شبابنا في حاجة إلى برنامج من التوجيه التعليمي والتربوي والمهني يقوم على الإستقصاء السيكولوجي لمفهوم الذات لدى الشباب وإمكاناته وإستعداداته وميوله حتى يكفل المزاوجة بين مقتضيات المهنة وخصائص الشباب، وبهذه الطريقة نجنبهم ما يمكن أن يتعرضوا له من شقاء وتعاسة، كما نجنب المجتمع ما يمكن أن يتعرض له من ضياع.

وفيما يتعلق بالمطالب التي يتوقع أن تشبعها المهنة بعد التخرج، يتضح من الجدول رقم (٤٨) أن نسباً مرتفعة من الطلاب والطالبات يتوقعون أن تحقق المهنة مطالب متعددة لهم. ولعل أول هذه المطالب هو المكانة الإجتماعية، يليه فرصة الإختلاط والتعامل مع الناس ثم فرصة مساعدة الآخرين، وفرصة إستخدام القدرات والإمكانيات، وقد كانت المطالب التي نالت أقل نسب من الموافقة هي أن المهنة تسمح للطالب بأن يكون مبدعاً مبتكراً، وأنها تتيح له فرصة ممارسة القيادة والتوجيه.

وإذا ما قارنا بين خريجي المدارس الثانوية الرسمية والأجنبية من حيث نسب الموافقة على المطالب المختلفة، لوجدنا أن الإختلاط والتعامل مع الناس، يليه إستخدام القدرات والإمكانيات، ثم المكانة الإجتماعية والاستقرار في الحياة، هي التي حصلت على أعلى نسب الموافقة لدى خريجي المدارس الثانوية الرسمية، وتتزايد هذه النسب بصفة خاصة لدى الطلبة أكثر من الطالبات، ولدي طلاب الكليات العملية أكثر من زملائهم في الكليات النظرية.

أما بالنسبة لخريجي المدارس الثانوية الأجنبية، فإن فرصة مساعدة الآخرين

والمكانة الإجتماعية والإستقرار في الحياة والتحرر النسبي من إشراف الآخرين، كانت هي المطالب التي حصلت على أعلى نسب الموافقة بالنسبة لهم، وترتفع النسب بصفة خاصة لدى الطالبات أكثر من الطلاب، ولدى مجموعات البحث في الكليات العملية أكثر منها في الكليات النظرية.

والواقع أن تنسيق التعليم الجامعي قد إنتحى حتي اليوم إلى قبول الطلاب في ضوء عدد الأماكن التي تستطيع كل كلية إتاحتها لمن يقبلون بها من طلاب وذلك في ضوء مجاميع الطلاب في الشهادة الثانوية العامة. ونقطة الضعف هنا تتبدى في أن ثمة مغايرة وإختلافاً جوهرياً بين ما يمكن أن يتاح في إحدى الكليات من أماكن لقبول الطلاب وبين حاجة سوق العمالة بالفعل في المستقبل إلى هؤلاء الطلاب لدى تخرجهم فيما بعد وشتان ما بين فائدة التنسيق في ضوء عدد الأماكن المتوافرة في كل كلية وبين التنسيق في ضوء إحصاء واقعي مستقبلي يتعلق باحتياجات السوق إلى كل فرد من الأفراد المقبولين في كل كلية. فالشاب الحديث يلتحق بالكلية التي يقوم بالدراسة فيها لا عن إختيار شخصي بل عن إجبار إجتماعي، والأصل في الدراسة أن تقوم على الإختيار الشخصي والتذوق الفردي لما يقوم الإنسان بدراسته. فالعلم في أصله عشق للطبيعة أو للقيم ولكنه إستحال إلى ضغط إجتماعي بغير هدف واضح من جانب الشباب، مما يجعل القيمة الذاتية في نظر الشخص إلى نفسه قيمة ضئيلة واهنة لا تبعث في النفس ثقة ولا تشبع غرور الشباب وهو الغرورالذي يعد الشرط الأساسي في الإقدام وبذل الجهد العقلي والتفاني في العمل واستهداف أهداف متجددة باستمرار.

(٤) نتائج القسم الرابع من الفرض الثالث:

يعرض الباحث فيما يلي النتائج التي توصلت إليها الدراسة فيما يتعلق بالفروق بين مجموعات البحث في درجة الإتجاه نحو الزواج والعلاقات بين الجنسين:

جدول رقم (٤٩)

المتوسطات والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار «ت» لمقياس الاتجاه نحو الزواج والعلاقات بين الجنسين لدى مجموعتي البحث خريجي المدارس الثانوية الرسمية والأجنبية.

العينة	مدارس رسمية	مدارس أجنبية	قيمة «ت»	مستوى الدلالة
العدد	٢٨٤	١٣٨		
المتوسط	٩١,٣٥٩	٨٣,٦٥٢	٧,٩٢١	٠,٠١
الانحراف المعياري	٩,٣٢٠	٩,٤٩٤		

جدول رقم (٥٠)

المتوسطات والانحرافات المعيارية لمقياس الاتجاه نحو الزواج والعلاقات بين الجنسين لدى كل من البنين والبنات بمجموعتي البحث خريجي المدارس الثانوية الرسمية والأجنبية.

المجموعات	خريجو مدارس ثانوية رسمية		خريجو مدارس ثانوية أجنبية	
	طلاب	طالبات	طلاب	طالبات
العدد	١٩٧	٨٧	٤٦	٩٢
المتوسط	٩١,٩٥٤	٨٨,٩٥٤	٨٧,٣٧٠	٨١,٧٩٣
الانحراف المعياري	٩,٣٩٥	١٣,٢٣١	١١,٠٨٦	٨,٠٢٨

وقد أخضعت تلك البيانات لتحليل التباين، والجدول رقم (٥١) يوضح نتيجة التحليل.

جدول رقم (٥١)

يوضح نتائج تحليل التباين والنسبة الفائية ودلالتها الاحصائية لمقياس الاتجاه نحو الزواج والعلاقات بين الجنسين لدى كل من البنين والبنات بمجموعتي البحث خريجي المدارس الثانوية الرسمية والأجنبية.

مصدر التباين	مجموع المربعات	د. ح	التباين	قيمة «ف»	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٦٥٥٩,٠٠	٣	٢١٨٦,٣٣	٢٠,٨٩	٠,٠١
داخل المربعات	٤٣٧٥٠,٢٥	٤١٨	١٠٤,٦٧		
الكلي	٥٠٣٠٩,٢٥	٤٢١			

يتضح من الجدول السابق أن هناك فروقاً دالة احصائية عند مستوى ٠,٠١ في درجة الاتجاه نحو الزواج والعلاقات بين الجنسين بين مجموعات البحث وداخلها. ولمعرفة أي المجموعات هي التي تسببت في أحداث هذه الفروق، قام الباحث بحساب قيم «ت» بين المجموعات وبعضها. والجدول التالي رقم (٥٢) يوضح النتائج.

جدول رقم (٥٢)

يوضح قيم «ت» ودلالتها الإحصائية بين كل مجموعة وأخرى في مقياس الاتجاه نحو الزواج والعلاقات بين الجنسين.

المجوعات	قيم «ت»	مستوى الدلالة
١، ٢ طلاب مدارس رسمية/ طالبات مدارس أجنبية	٢,١٨	٠,٠٥
١، ٣ طلاب مدارس رسمية/ طلاب مدارس أجنبية	٢,٨٨	٠,٠١
١، ٤ طلاب مدارس رسمية/ طالبات مدارس أجنبية	٨,٩٦	٠,٠١
٢، ٣ طالبات مدارس رسمية/ طلاب مدارس أجنبية	٠,٦٩	غير دالة
٢، ٤ طالبات مدارس رسمية/ طالبات مدارس أجنبية	٤,٤٠	٠,٠١
٣، ٤ طلاب مدارس رسمية/ طالبات مدارس أجنبية	٣,٣٧	٠,٠١

جدول رقم (٥٣)

المتوسطات والانحرافات المعيارية لمقياس الاتجاه نحو الزواج والعلاقات بين الجنسين لدى كل من البنين والبنات بمجموعتي البحث في الكليات العملية والنظرية

المجموعات	خريجو مدارس ثانوية رسمية				خريجو مدارس ثانوية أجنبية			
	طلاب		طالبات		طلاب		طالبات	
	عملية	نظرية	عملية	نظرية	عملية	نظرية	عملية	نظرية
العدد	١٥٣	٤٤	٦٤	٢٣	٢٧	١٩	٢٧	٦٥
المتوسط	٩١,٨٠٤	٩٢,٤٧٧	٨٩,٩٢	٨٦,٢٦	٨٦,٥٩	٨٨,٤٧	٨٥,٥٩	٨٠,٢٢
الانحراف المعياري	٩,٦٩٥	٨,٣٤٨	١٤,١٩	٩,٨٨	١٠,١١	١٢,٥٥	٦,٩٤	٧,٩٧

وقد أخضعت تلك البيانات لتحليل التباين، والجدول التالي يوضح نتيجة التحليل

جدول رقم (٥٤)

يوضح نتائج تحليل التباين والنسبة الفائية ودلالتها الاحصائية لمقياس الاتجاه نحو الزواج والعلاقات بين الجنسين لدى ثماني مجموعات.

مصدر التباين	مجموع المربعات	د. ح	التباين	«ف»	الدلالة
بين المجموعات	٧٣٩٢,٢٥	٧	١٠٥٦,٠٤	١٠,١٩	٠,٠١
داخل المجموعات	٤٢٩١٧,٠٠	٤١٤	١٠٣,٦٦		
الكلي	٥٠٣٠٩,٢٥				

يتضح من الجدول السابق رقم (٥٤) أن هناك فروقاً جوهرية دالة احصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين مجموعات البحث وداخلها، ولمعرفة أي المجموعات هي التي تسببت في احداث هذه الفروق، قام الباحث بحساب قيم «ت» بين كل مجموعة وأخرى. والجدول التالي رقم (٥٥) يوضح ذلك.

جدول رقم (٥٥)

يوضح قيم «ت» ودلالتها الاحصائية في مقياس الاتجاه نحو الزواج لدى ثماني مجموعات

المجموعات	«ت»	الدلالة
١، ٢ طلاب مدارس رسمية كليات عملية / طلاب مدارس رسمية كليات نظرية	٠,٤٢	غير دالة
١، ٣ طلاب مدارس رسمية كليات عملية / طالبات مدارس رسمية كليات عملية	١,١٣	غير دالة
١، ٤ طلاب مدارس رسمية كليات عملية / طالبات مدارس رسمية كليات نظرية	٢,٥٥	٠,٠٥
١، ٥ طلاب مدارس رسمية كليات عملية / طلاب مدارس أجنبية كليات نظرية	٢,٥٥	٠,٠٥
١، ٦ طلاب مدارس رسمية كليات عملية / طلاب مدارس أجنبية كليات نظرية	١,٣٦	غير دالة
١، ٧ طلاب مدارس رسمية كليات عملية / طالبات مدارس أجنبية كليات عملية	٣,١٨	٠,٠١
١، ٨ طلاب مدارس رسمية كليات عملية / طالبات مدارس أجنبية كليات نظرية	٨,٤٩	٠,٠١
٢، ٣ طلاب مدارس رسمية كليات نظرية / طالبات مدارس رسمية كليات عملية	١,٠٧	غير دالة
٢، ٤ طلاب مدارس رسمية كليات نظرية / طالبات مدارس رسمية كليات نظرية	٢,٧٢	٠,٠١
٢، ٥ طلاب مدارس رسمية كليات نظرية / طلاب مدارس أجنبية كليات عملية	٢,٦٦	٠,٠١
٢، ٦ طلاب مدارس رسمية كليات نظرية / طلاب مدارس أجنبية كليات نظرية	١,٤٩	غير دالة
٢، ٧ طلاب مدارس رسمية كليات نظرية / طالبات مدارس أجنبية كليات عملية	٣,٥٩	٠,٠١
٢، ٨ طلاب مدارس رسمية كليات نظرية / طالبات مدارس أجنبية كليات نظرية	٧,٧٣	٠,٠١
٣، ٤ طالبات مدارس رسمية كليات عملية / طالبات مدارس أجنبية كليات نظرية	١,١٤	عير دالة
٣، ٥ طالبات مدارس رسمية كليات عملية / طالبات مدارس أجنبية كليات عملية	١,١١	غير دالة
٣، ٦ طالبات مدارس رسمية كليات عملية / طلاب مدارس أجنبية كليات نظرية	٠,٤٠	غير دالة
٣، ٧ طالبات مدارس رسمية كليات عملية / طالبات مدارس أجنبية كليات عملية	١,٥١	غير دالة
٣، ٨ طالبات مدارس رسمية كليات عملية / طالبات مدارس أجنبية كليات نظرية	٤,٨٠	٠,٠١
٤، ٥ طالبات مدارس رسمية كليات نظرية / طلاب مدارس أجنبية كليات عملية	٠,١٢	غير دالة
٤، ٦ طالبات مدارس رسمية كليات نظرية / طلاب مدارس أجنبية كليات نظرية	٠,٦٤	غير دالة
٤، ٧ طالبات مدارس رسمية كليات نظرية / طالبات مدارس أجنبية كليات عملية	٠,٢٨	غير دالة
٤، ٨ طالبات مدارس رسمية كليات نظرية / طالبات مدارس أجنبية كليات نظربة	٣,٩٣	٠,٠١
٥، ٦ طلاب مدارس أجنبية كليات عملية / طالبات مدارس أجنبية كليات نظرية	٠,٥٦	غير دالة
٥، ٧ طلاب مدارس أجنبية كليات عملية / طالبات مدارس أنبية كليات عملية	٠,٤٢	غير دالة
٥، ٨ طلاب مدارس أجنبية كليات عملية / طالبات مدارس أجنبية كليات نظرية	٣,٢٢	١,٠١
٦، ٧ طلاب مدارس أجنبية كليات نظرية / طالبات مدارس أجنبية كليات عملية	١,٠٠	غير دالة
٦، ٨ طلاب مدارس أجنبية كليات نظرية / طالبات مدارس أجنبية كليات نظرية	٣,٤٥	٠,٠١
٧، ٨ طالبات مدارس أجنبية كليات عملية / طالبات مدارس أجنبية كليات نظرية	٣,٠٦	٠,٠١

بالرجوع إلى الجداول السابقة أرقام (٤٩، ٥٠، ٥١، ٥٢، ٥٣، ٥٤، ٥٥) عن الفروق بين مجموعات البحث في الدراسة الحالية فيما يتعلق بدرجة الإتجاه نحو الزواج والعلاقات بين الجنسين، نلاحظ الآتي:

يتضح من الجدول رقم (٤٩) أن هناك فروقاً دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ في درجة الإتجاه نحو الزواج والعلاقات بين الجنسين لدى مجموعتي البحث خريجي المدارس الثانوية الرسمية والأجنبية، وهذه الفروق لصالح مجموعة خريجي المدارس الثانوية الرسمية. بمعنى أن أفراد هذه المجموعة أكثر محافظة على القيم التقليدية، في حين أن مجموعة خريجي المدارس الثانوية الأجنبية أكثر تحرراً وتقدمية.

ويتضح من الجداول أرقام (٥٠، ٥١، ٥٢) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين مجموعات البحث وداخلها في درجة الإتجاه نحو الزواج والعلاقات بين الجنسين. ولمعرفة لصالح أي المجموعات هذه الفروق (جدول ٥٢) نلاحظ أن أكبر قيمة لمعامل «ت» بين مجموعتي طلاب المدارس الرسمية في مقابل طالبات المدارس الأجنبية، لصالح مجموعة الطلاب من خريجي المدارس الثانوية الرسمية. والقيمة التالية بين مجموعتي الطالبات من خريجات المدارس الثانوية الرسمية في مقابل الطالبات خريجات المدارس الثانوية الأجنبية، وهذه الفروق لصالح المجموعة الأولى (خريجات المدارس الرسمية). أما القيمة الثالثة لمعامل «ت» فهي بين مجموعتي طلاب المدارس الأجنبية في مقابل طالبات المدارس الأجنبية، وهذه الفروق لصالح الطلاب، بمعنى أن الطلاب من خريجي المدارس الثانوية الأجنبية أكثر محافظة على القيم التقليدية من زملائهم من الطالبات خريجات المدارس الثانوية الأجنبية. أما القيمة الرابعة لمعامل «ت» في (جدول ٥٢) فهي بين مجموعتي الطلاب من خريجي المدارس الثانوية الرسمية وزملائهم طلاب المدارس الأجنبية وظهرت الفروق لصالح مجموعة الطلاب من خريجي المدارس الثانوية الرسمية، وتبدو هذه النتائج منطقية ومتفقة مع الواقع، إذ أن خريجي المدارس الثانوية الأجنبية أكثر تقدماً وتحرراً من سلطان الأفكار التقليدية المفروضة والعادات القديمة وأكثر إستجابة لتيار التطور الإجتماعي في كل ما يتصل بجسيع مظاهر الزواج والعلاقات بين الجنسين.

وكانت أقل قيمة لمعامل «ت» في جدول رقم (٥٢) بين المجموعتين ١، ٢، حيث كانت قيمة «ت» بين هاتين المجموعتين مساوية ٢,١٨ وهذه القيمة ذات دلالة إحصائية

عند مستوى ٠,٠٥ فقط، وتشير هذه النتيجة إلى أن مجموعة الطلاب من خريجي المدارس الثانوية الرسمية أكثر محافظة على القيم التقليدية من قرنائهم من الطالبات من خريجات المدارس الثانوية الرسمية.

وبمقارنة كل من البنين والبنات بمجموعتي البحث في الكليات العملية والنظرية - كما هو موضح بالجداول أرقام (٥٣، ٥٤، ٥٥) - نلاحظ أن هناك فروقاً جوهرية في درجة الإتجاه نحو الزواج والعلاقات بين الجنسين لدى مجموعات البحث وداخلها، حيث كانت النسبة الفائية للتباين مساوية ١٠,١٩ وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ ولمعرفة أي المجموعات هي التي تسببت في إحداث هذه الفروق، تم حساب قيم «ت» بين كل مجموعة وأخرى، وبالرجوع إلى الجدول رقم (٥٥) يتضح أن نصف عدد قيم «ت» تقريباً لها دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥، ٠,٠١، ومنه يتضح أن أكبر قيمة لمعامل «ت» بين المجموعتين ٨،١ والقيمة التالية بين المجموعتين ٨،٢ والثالثة بين المجموعتين ٨،٣ والرابعة بين المجموعتين ٧،٢ والخامسة بين المجموعتين ٨،٦ والسادسة بين المجموعتين ٨،٥ والسابعة بين المجموعتين ٧،١ والثامنة بين المجموعتين ٨،٧ والتاسعة بين المجموعتين ٨،٤ والعاشرة بين المجموعتين ٤،٢ والحادية عشرة بين المجموعتين ٥،٢ وجميع هذه المعاملات دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ والثانية عشرة بين المجموعتين ٥،١ والثالثة عشرة بين المجموعتين ٤،١ وهاتان القيمتان دالتان عند نسبة ٠,٠٥ فقط.

وتشير جملة النتائج في الجداول السابقة إلى ما يلي:

١ - توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين مجموعتي البحث خريجي المدارس الثانوية الرسمية والأجنبية، وهذه الفروق لصالح خريجي المدارس الثانوية الرسمية، بمعنى أن هؤلاء الطلاب أكثر محافظة على القيم التقليدية من نظرائهم من خريجي المدارس الثانوية الأجنبية، وقد فسر الباحث ذلك بأن خريجي المدارس الثانوية الأجنبية تغلب عليهم نزعة تقدمية عامة تظهر آثارها في آرائهم المتصلة بأمور الزواج وشتى مظاهر العلاقات بين الجنسين وقد يرجع ذلك إلى تأثر هؤلاء الطلاب بكثير من المؤثرات الصادرة عن الغرب وتعرضهم لكثير من آثار المدنية الحديثة نتيجة دراستهم للغات والآداب الأجنبية في مدارس اللغات.

٢ - أن الطلاب بصفة عامة أكثر محافظة على القيم التقليدية من الطالبات، حيث

أوضحت الدراسة وجود فروق جوهرية دالة إحصائياً بين الجنسين فيما يتعلق بالإتجاه نحو الزواج والعلاقات بين الجنسين، وكانت الطالبات أكثر تقدماً وتحرراً من الطلاب. وقد يرجع ذلك إلى تمرد الفتاة على السلطان المطلق للفتى، كما يرجع إلى عامل التطور الإجتماعي، ففي ثنايا هذا التطور تضاءلت الفوارق التقليدية بين الرجل والمرأة. فلقد كان من الصعوبة بمكان أن تخرج المرأة إلى ميدان العمل، إذ كانت التقاليد والعادات الشرقية تحول بينها وبين ذلك، ولكن تطور الزمن وتقدم الحضارة الإنسانية وتغير الظروف الإجتماعية والإقتصادية أدى إلى تغيير الموقف بالتدريج، فانفتح المجال أمام الفتاة للإلتحاق بالتعليم حتى المستوى العالي، وترتب على ذلك نزولها إلى ميدان العمل، وتطور الأمر إلى المطالبة بالمساواة بين الذكور والإناث، ومن ثم تقوض كثير من دعائم التقاليد القديمة. والزواج في كل مجتمع يخضع لطائفة من القيود والتقاليد والإجراءات التي تتأثر بدورها بتيار التطور الإجتماعي.

٣ ـ كما أوضحت الدراسة وجود فروق جوهرية دالة إحصائياً بين مجموعات البحث في الكليات العملية وبين نظرائهم في الكليات النظرية. حيث أثبتت الدراسة أن طلاب الكليات العملية أكثر تمسكاً ومحافظة على القيم التقليدية من طلاب الكليات النظرية، وقد فسر الباحث ذلك بأن طلاب الكليات العملية يرون أن قيام علاقة سابقة للحياة الزوجية أمر لا تقره تقاليد المجتمع المحافظ الذي يقيم قيما أساسية إجتماعية حول الإختلاط بين الجنسين، ويعني هذا تمسك هؤلاء الطلاب بالتقاليد الشرقية والتعاليم الدينية والمعايير الأخلاقية، لا سيما بعد أن خرجت الفتاة دون حجاب، وتعلمت كما تعلم الفتى، وعملت كما يعمل الفتى، وأصبح لها كيانها المستقل، وهذا الإتجاه من وجهة نظر هؤلاء الطلاب قد لا يكون مقبولاً أو معترف به كأساس يقوم عليه الزواج وتبنى عليه حياة الأسرة.

٤ ـ كشفت نتائج هذه الدراسة عن ظهور ثنائية وتناقض في اتجاهات الطالبات نحو الزواج وشتى مظاهر العلاقات بين الجنسين. وقد فسر الباحث هذا التناقض بما يوجد الآن في المجتمع المصري من صراع بين مقتضيات دور المرأة كأنثى وبين متطلبات دورها المعاصر الذي لا يميز بين دورها ودور الرجل. ويبدو أن هناك تناقضات بين دورين موجودين فعلاً في البيئة الإجتماعية لطالبات الجامعة اللائي أخذت منهن عينة البحث في الدراسة الحالية، ويبدو أن لكل من الدورين هدفاً يختلف عن هدف الآخر، وأن ما

يتطلبه كل من الدورين من سمات شخصية يتعارض مع ما يتطلبه الدور الآخر في بعض المواقف بحيث أن ما يعتبر مفيداً لأحدهما يصبح معوقاً للآخر وأن التحقيق التام لأحدهما يهدد الآخر بالإخفاق. ويستند الباحث في ذلك إلى ما أسفرت عنه نتائج البحث الحالي عن العلاقة الإرتباطية بين مفهوم الذات وبين الإتجاه نحو الزواج والعلاقات بين الجنسين. وينوه الباحث إلى ضرورة إجراء المزيد من البحوث حول هذا الموضوع.

(ب) مدى تحقيق فروض الدراسة

أولاً - فيما يتعلق بالفرض الأول، عن الفروق في أبعاد مفهوم الذات بمقاييسه الثلاثة (التباعد، تقبل الذات، تقبل الآخرين) بين مجموعات البحث في الدراسة الحالية، فإن هذا الفرض لم يتحقق في ضوء هذه الدراسة، حيث لم تصل الفروق إلى مستوى الدلالة الإحصائية.

ثانياً - فيما يتعلق بالفرض الثاني، فقد أوضحت النتائج ما يلي:

١ - توجد علاقة إرتباط موجبة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥، ٠,٠١ بين مفهوم الذات وبين الإتجاه نحو الدراسة لدى مجموعات البحث. وبذلك يكون القسم الأول من الفرض الثاني قد تحقق في ضوء الدراسة الحالية.

٢ - توجد علاقة إرتباط موجبة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥، ٠,٠١ بين مفهوم الذات وبين الرضا عن الدراسة لدى مجموعات البحث. وبذلك فإن هذا القسم قد تحقق أيضاً في ضوء هذه الدراسة.

٣ - توجد علاقة ارتباط موجبة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٠١ بين مفهوم الذات (درجة تقبل الذات) وبين الإتجاه نحو المهنة - كما يعبر عنه بالرضا عن المهنة - وبذلك فإن القسم الثالث من الفرض الثاني يكون قد تحقق في ضوء الدراسة الحالية.

٤ - توجد علاقة ارتباط محدودة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ فقط بين مفهوم الذات (درجة التباعد ودرجة تقبل الذات) وبين الإتجاه نحو الزواج والعلاقات بين الجنسين لدى مجموعات البحث. وبذلك يكون القسم الرابع من الفرض الثاني قد تحقق جزئياً في ضوء هذه الدراسة.

ومن ثم يكون الفرض الثاني قد تحقق كاملاً إستناداً إلى نتائج الدراسة الحالية.

ثالثاً - أما فيما يختص بالفرض الثالث، فقد أسفرت نتائج هذه الدراسة عما يلي:

١ - عدم وجود فروق جوهرية بين مجموعات البحث في الإتجاه نحو الدراسة. وبذلك يكون القسم الأول من الفرض الثالث غير محقق في ضوء الدراسة الحالية.

٢ - توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ فقط بين مجموعتي البحث خريجي المدارس الثانوية الرسمية والأجنبية في الرضا عن الدراسة. وبذلك يكون القسم الثاني من الفرض الثالث قد تحقق في ضوء الدراسة الحالية.

٣ - توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٠١ في الإتجاه نحو المهنة بين مجموعات البحث. وبذلك فإن القسم الثالث من الفرض الثالث يكون قد تحقق في ضوء هذه الدراسة.

٤ - توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥، ٠,٠١ بين مجموعات البحث في الإتجاه نحو الزواج والعلاقات بين الجنسين. وبذلك يكون القسم الرابع من الفرض الثالث قد تحقق في ضوء الدراسة الحالية.

وبذلك يكون الفرض الثالث والأخير قد تحقق كاملاً في ضوء هذه الدراسة، باستثناء القسم الأول منه.

ومن ثم فإن نتائج هذه الدراسة قد جاءت مؤيدة لجميع الفروض التي كانت قد وضعت لها باستثناء الفرض الأول، والقسم الأول من الفرض الثالث.

ويرى الباحث أن هذه الفروض في حاجة ماسة إلى المزيد من البحوث التجريبية التي تتناولها بالدراسة التفصيلية، للكشف عن تنظيم الشخصية لدى طلاب الجامعة من الجنسين من خريجي المدارس الثانوية الرسمية والأجنبية في الكليات الجامعية العملية والنظرية.

الفصل السادس

الاستنتاج الختامي

خاتمة البحث

- الاستنتاج الختامي.
- تطبيقات البحث وتوصياته.
- بحوث مقترحة.
- ملخص البحث.

الاستنتاج الختامي

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة الفروق في أبعاد مفهوم الذات بين خريجي المدارس الثانوية الرسمية والأجنبية «من الجنسين» في الكليات الجامعية العملية والنظرية، وكذلك درجة الإرتباط بين مفهوم الذات لديهم وبين إتجاهاتهم نحو التخصص الدراسي والمهنة والزواج والعلاقات بين الجنسين، وأيضاً الفروق بينهم في هذه الإتجاهات.

وقد كشفت نتائج هذه الدراسة ـ بصفة عامة ـ عما يلي:

- يوجد إرتباط سالب دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ بين درجة الإحساس بالتباعد ودرجة الإتجاه نحو الدراسة.
- يوجد إرتباط موجب دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين درجة تقبل الذات ودرجة الإتجاه نحو الدراسة.
- يوجد إرتباط سالب دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ بين درجة تقبل الآخرين ودرجة الإتجاه نحو الدراسة.
- يوجد إرتباط موجب دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين درجة تقبل الذات ودرجة الرضا عن الدراسة.
- يوجد إرتباط سالب دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين درجة تقبل الآخرين ودرجة الرضا عن الدراسة.
- يوجد ارتباط موجب دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين درجة الإتجاه نحو الدراسة نحو الدراسة ودرجة الرضا عن الدراسة.
- يوجد إرتباط موجب دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠٠١ بين درجة تقبل الذات ودرجة الإتجاه نحو المهنة ـ كما يعبر عنه بالرضا عن المهنة.

- يوجد إرتباط موجب دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ بين درجة الإحساس بالتباعد ودرجة الإتجاه نحو الزواج والعلاقات بين الجنسين، لدى خريجي المدارس الثانوية الرسمية من طلاب الجامعة.
- يوجد إرتباط سالب دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ بين درجة الإحساس بالتباعد ودرجة الإتجاه نحو الزواج والعلاقات بين الجنسين، لدى طالبات الجامعة من خريجات المدارس الثانوية الرسمية، في الكليات العملية.
- يوجد إرتباط سالب دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ بين درجة تقبل الذات ودرجة الإتجاه نحو الزواج والعلاقات بين الجنسين، لدى طالبات الجامعة من خريجات المدارس الثانوية الرسمية، في الكليات العملية.
- توجد فروق جوهرية دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ في درجة الرضا عن الدراسة بين مجموعتي البحث خريجي المدارس الثانوية الرسمية والأجنبية، لصالح مجموعة خريجي المدارس الثانوية الرسمية.
- توجد فروق جوهرية دالة إحصائياً عند مستوى ٠٠١ر٠ في درجة الاتجاه نحو المهنة بين مجموعتي البحث خريجي المدارس الثانوية الرسمية والأجنبية، لصالح مجموعة خريجي المدارس الثانوية الرسمية.
- توجد فروق جوهرية دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٠١ في درجة الإتجاه نحو المهنة بين طلاب الجامعة من خريجي المدارس الثانوية الرسمية والأجنبية، وبين نظرائهم من الطالبات، لصالح الطالبات.
- توجد فروق جوهرية دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٠١ في درجة الإتجاه نحو المهنة بين مجموعات البحث في الكليات العملية وبين نظرائهم في الكليات النظرية، لصالح مجموعات البحث في الكليات العملية.
- توجد فروق جوهرية دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ في درجة الإتجاه نحو الزواج والعلاقات بين الجنسين، بين مجموعتي البحث خريجي المدارس الثانوية الرسمية والأجنبية، لصالح المجموعة الأولى. بمعنى أن خريجي المدارس الثانوية الرسمية أكثر محافظة على القيم التقليدية القديمة، في حين أن خريجي المدارس الثانوية الأجنبية أكثر تقدمية وتحررا من سلطان القيم التقيدية فيما يختص بشتى مظاهر العلاقات بين الجنسين.
- أن الطلاب بصفة عامة ـ أكثر محافظة على القيم التقليدية من الطالبات، حيث

أوضحت الدراسة وجود فروق جوهرية دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ في درجة الإتجاه نحو الزواج والعلاقات بين الجنسين، بين البنين والبنات.

- أن مجموعات البحث في الكليات العملية أكثر محافظة على القيم التقليدية من نظرائهم في الكليات النظرية، حيث أسفرت نتائج هذه الدراسة عن وجود فروق جوهرية بينهما في درجة الإتجاه نحو الزواج والعلاقات بين الجنسين، وهذه الفروق دالة إحصائياً عند كل من المستويين ٠,٠٥، ٠,٠١.
- يوجد ارتباط موجب دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ بين درجة الإحساس بالتباعد ودرجة تقبل الذات، لدى مجموعات البحث في الدراسة الحالية.
- يوجد إرتباط موجب دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين درجة الإحساس بالتباعد ودرجة تقبل الآخرين.
- يوجد إرتباط موجب دال إحصائياً عند كل من المستويين ٠,٠٥، ٠,٠١ بين درجة تقبل الذات ودرجة تقبل الآخرين.

تطبيقات البحث وتوصياته

تهدف البحوث النفسية والتربوية والإجتماعية إلى الإستفادة من نتائجها في أغراض التوجيه والإرشاد النفسي. ولا شك أن الهدف الرئيسي للتوجيه والإرشاد هو العمل مع الفرد ومساعدته على تنمية فهم ذاته ومعرفة وفهم وتحليل نفسه وفهم إستعداداته وإمكاناته، أي تقييم نفسه وتقويمها وتوجيه وتحقيق ذاته إلى درجة يستطيع فيها أن ينظر إلى نفسه فيرضى عما ينظر إليه، وذلك عن طريق نمو موجب للذات، إذ أن مفهوم الذات هو المحدد الرئيسي للسلوك.

ويمكن الإستفادة من النتائج التي توصل إليها هذا البحث في أغراض التوجيه والإرشاد النفسي في المجالات التربوية والمهنية والإجتماعية، وفي مجالات التنشئة الإجتماعية، في ضوء التوصيات والمقترحات التالية:

١ - تهيئة البيئة الصالحة التي ينمو فيها الشباب وإتاحة المناخ النفسي الملائم لنمو الشخصية السوية، وضرب المثل الصالح والقدوة الحسنة أمام الشباب، ومساعدتهم على فهم النفس وتقبل الذات.

٢ - أن نضع في الإعتبار أن عالم الشباب يحتاج إلى فهم. ولكي نفهم عالم الشباب لا بد أن نفهمه من وجهة نظر الشباب نفسه ومن واقع إطاره المرجعي.

٣ - مراعاة الفروق الفردية والفروق بين الجنسين والفروق بين شباب الريف وشباب الحضر والفروق في المستويات الإجتماعية والإقتصادية، والإبتعاد عن أسلوب الوعظ والإرشاد والأمر.

٤ - مساعدة الأفراد وتشجيعهم حتى يستطيع كل فرد أن يعرف نفسه ويفهم ذاته ويدرس شخصيته ويفهم خبراته ويحدد مشكلاته وحاجاته، ويعرف الفرص المتاحة له، وأن يستخدم وينمي إمكاناته بذكاء إلى أقصى حد مستطاع، وأن يحدد إختياراته ويتخذ قراراته ويحل مشكلاته بنفسه، بالإضافة إلى التعليم والتدريب الخاص الذي يحصل عليه عن طريق الوالدين والمربين والمرشدين، في الأسرة وفي المدرسة وفي مراكز التوجيه والإرشاد، لكي يصل إلى تحديد وتحقيق أهداف واضحة تكفل له تحقيق ذاته وتحقيق الصحة النفسية والسعادة مع نفسه ومع الآخرين في المجتمع.

٥ - على الوالدين والمربين والمرشدين النفسيين أن يقدروا دورهم الهام في تنمية مفهوم الذات المرن السوي عند الشباب، وإرشاد الأفراد إلى الطرق المختلفة التي يستطيعون عن طريقها إكتشاف وإستخدام قدراتهم وإمكاناتهم، وتعليمهم ما يمكنهم من أن يعيشوا في أسعد حال ممكن بالنسبة لأنفسهم وللمجتمع الذي يعيشون فيه، عن طريق تحقيق الذات وتوجيه الذات ببصيرة وذكاء وكفاية لتحقيق الصحة النفسية والتوافق في مجالات الحياة المختلفة.

٦ - يوصي الباحث بضرورة تنمية مفهوم موجب للذات لدى الشباب والإهتمام بالتوجيه النفسي والتربوي والمهني خاصة في المرحلة الجامعية. فمن الواجب أن تتباين أهداف التربية من جيل لآخر وأن نعيد النظر في أهداف تربيتنا من وقت لآخر حتى نكون مستلهمين واقعنا وآمالنا بل ومشكلاتنا فتأتي الأهداف التي ننشدها ملائمة لحاضرنا ومتصلة بماضينا ومتطلعة بتفتح إلى مستقبلنا.

٧ - الإهتمام برعاية نمو الشباب في كافة مظاهره بما يحقق مطالبه ويصل بالشباب إلى النضج في كافة المظاهر في توازن وتواز، ويجب تدعيم الجهات المسئولة عن رعاية الشباب بالإخصائيين والمرشدين النفسيين، والتوسع في إنشاء أجهزة ومراكز رعاية الشباب، لمساعدة الأفراد في فهم حاضرهم وإعدادهم لمستقبلهم بهدف وضعهم في أماكنهم المناسبة لهم وللمجتمع، وتشجيعهم على الإختيار والتخطيط والتقرير للمستقبل بدقة وحكمة ومسؤولية في ضوء معرفتهم بأنفسهم ومعرفة واقع المجتمع الذي يعيشون فيه.

٨ ـ مساعدة ورعاية وتوجيه وإرشاد نمو الشباب نفسياً وتربوياً واجتماعياً ومهنياً، ومساعدة الشباب على تحقيق نمو سليم متكامل، وتوافق سوى شامل، وتحقيق أفضل مستوى ممكن من الصحة النفسية، وذلك بأن نترك كل فرد يسلك طريقه في الحياة، ويكتسب من الخبرات ما يتناسب ومواهبه، وألا نرغم أحداً على أن يتقبل خبرة لم يجعل لها ولم يحظ باستعداد خاص لنيلها.

٩ ـ مساعدة الطلاب في الإختيار السليم لنوع الدراسة ومناهجها، وإعطاءكم مناسب من المعلومات الأكاديمية والمهنية، تفيد في معرفة الفرد لذاته وفي تحقيق التوافق النفسي والصحة النفسية. ويتطلب ذلك أن نتجه في تربيتنا إلى إعداد المواطن المنتج، عن طريق الإهتمام بالمواد الإنتاجية أكثر من المواد النظرية، وربط العلم بالعمل والنظرية بالتطبيق باستمرار.

١٠ ـ يوصي الباحث بأن تقدم خدمات الإرشاد التربوي مندمجة مع البرنامج التربوي والعملية التربوية ومتكاملة معها عن طريق المناهج، فيجب أن تكون المناهج مناسبة تراعى الحاجات والقدرات والخصائص النفسية للدراسين، وأن تكون مرتبطة بالحياة العملية، وينوه الباحث إلى ضرورة إعادة النظر في المناهج الدراسية المقررة في المرحلة الجامعية في الكليات العملية والنظرية على السواء.

١١ ـ ضرورة بث الثقة في الفرد وإحترامه وإتاحة الفرصة أمامه لكي ينمو ويستغل إمكاناته وإمكانات بيئته إلى أقصى حد تؤهله له هذه الإمكانات، على إعتبار أن للفرد الحق في أن يدرس ما يشاء ويختار وأن يعمل في العمل الذي يفضله وأن حق الفرد في تقرير مصيره يقابله واجب ومسؤولية عن فهم وتحقيق وتحسين وتوجيه ذاته.

١٢ ـ يجب الإهتمام بتحديد سلم التعليم المناسب والتخطيط التربوي الذكي للمستقبل وإختيار المناهج وتنمية القدرات والمهارات وتحقيق التوافق الدراسي. وتشجيع الطلاب على التفكير الناقد والتفكير الإبتكاري، والتغلب على مشكلات إختيار الأفراد لنوع التخصص الدراسي والمهنة، ومشكلات نقص المعلومات عن الدراسة المستقبلة. ويوصي الباحث في هذا الصدد بضرورة إعادة النظر في نظام القبول الحالي بالشعب الثلاث بالمرحلة الثانوية العامة، وبالتالي نظام القبول الحالي بالجامعات، بحيث لا يقتصر القبول على شرط المجموع، بل لا بد من أن يؤخذ في الاعتبار مفهوم الذات والميول والاتجاهات والاهتمامات ومستوى الطموح،

كذلك يوصي الباحث بضرورة توضيح أهمية الدراسة للطلاب، وأيضاً إعادة النظر في نظم الامتحانات الحالية وتفادي عيوبها.

١٣ ـ الإهتمام بتشجيع الشباب على تحديد فلسفة واضحة للحياة وإتخاذ أهداف إيجابية بناءة يسعى الفرد لتحقيقها، وذلك عن طريق مساعدة الفرد في رسم الخطط التربوية التي تتلاءم مع قدراته وميوله وأهدافه ومفهومه عن ذاته، وأن يختارج نوع الدراسة والمناهج المناسبة والمواد الدراسية التي تساعده في إكتشاف الإمكانات التربوية فيما بعد المستوى التعليمي الحاضر بما يحقق توافقه التربوي بصفة عامة.

١٤ ـ الإهتمام بالتربية المهنية وتوفير المعلومات المهنية ومساعدة الشباب في إتخاذ القرارات الخاصة بالإختيار المهني، مع مراعاة الفروق بين الجنسين والفروق في مفهوم الذات، ويجب أن يؤخذ في الإعتبار أن المهنة لها علاقة وثيقة بالذات والشخصية وأن إختيار مهنة بالذات يرتبط بمفهوم الذات، لذلك يجب الإهتمام باستكشاف إستعدادات الطلاب وميولهم المهنية المبكرة وتقديم الخبرات التي تنميها، حتى يمكن وضع الشخص المناسب في المكان المناسب بما يحقق التوافق المهني ويعود على الفرد والمجتمع بالخير. وهذا يتطلب مساعدة الفرد في إختيار مهنته وتقرير مصيره المهني بنفسه ـ ولا يقرره أو يحدده له أحد ـ وذلك بما يتلاءم مع مفهومه عن ذاته وإستعداداته وقدراته وميوله ومطامحه وظروفه الإجتماعية والإقتصادية وجنسه، حتى يمكن تحقيق أفضل مستوى ممكن من التوافق المهني.
ويوصي الباحث في هذا الصدد بضرورة مساعدة الطالب في إتخاذ القرارات الخاصة بالإختيار المهني واللازمة للتخطيط للمستقبل المهني، ويجب أن يقوم الشخص نفسه باتخاذ القرارات بعد إيقاظ اهتمامه نحو إختيار مهنته في المستقبل، ويكون ذلك بعد دراسة دقيقة ووافية لشخصيته من ناحية والمهنة من ناحية أخرى، وهذا يستوجب حصوله على معلومات وافية عن نفسه وعن عالم المهنة، وإدراك قيمة جميع أنواع المهن وأهميتها.

١٥ ـ يوصي الباحث بضرورة تقديم المعلومات الصحية الصحيحة عن أصول العلاقات السليمة بين الجنسين، وتنمية الإتجاهات السليمة نحو الجنس الآخر، كما يجب إمداد الشباب بالمعلومات اللازمة عن عادات الزواج وتقاليد إختلاط الجنسين واختيار شريك الحياة وأسس التوافق الزواجي. كما يوصي الباحث بأهمية ترسيخ

الشعور الطبيعي بالصداقة والفهم المتبادل بين البنين والبنات في ضوء المعايير الإجتماعية والقيم الأخلاقية.

بحوث مقترحة

استكمالاً للدراسة الحالية، وفي ضوء ما أسفرت عنه من نتائج، يرى الباحث إمكانية القيام بدراسات أخرى في مجال علاقة مفهوم الذات بالاتجاهات.

ومما يثيره البحث الحالي من بحوث يود الباحث أن تكون محوراً لدراسات وبحوث أخرى، ما يلي :-

١ - دراسة مفهوم الذات لدى طلاب الفرق الأولى والنهائية في المرحلة الجامعية وعلاقته باتجاهاتهم نحو التخصص الدراسي والمهنة والعلاقات بين الجنسين.

٢ - دراسة أهم العوامل المسهمة في اختيار الطلاب لنوع الدراسة والمهنة في المرحلة الجامعية، وعلاقة ذلك بكل من مفهوم الذات ومستوى الطموح.

٣ - دراسة أثر التوجيه والإرشاد على اختيار نوع الدراسة والمهنة في المرحلة الجامعية.

٤ - دراسة العلاقة بين القدرات الإبتكارية لدى الجنسين في المرحلة الجامعية وبين اتجاهاتهم نحو اختيار نوع التخصص الدراسي والمهنة.

٥ - الرضا عن الدراسة لدى الجنسين في المرحلة الجامعية وعلاقته بتوافقهم الشخصي والاجتماعي والدراسي.

٦ - دراسة مفهوم الذات وعلاقته بالقيم لدى طلاب الجامعة من الجنسين.

٧ - دراسة العلاقة بين قيم الطلاب من الجنسين في المرحلة الجامعية وبين اتجاهاتهم نحو العلاقات بين الجنسين.

ملخص البحث

ـ مقدمة :

على الرغم من أن السلوك الإنساني يعكس رغبات الفرد وأهدافه في الحياة، إلا أن السلوك لا يتقرر بهما وحدهما، حيث أن هناك جوانب أخرى متعددة يمكن أن تكون ذات تأثير كبير في هذا الصدد، كالظروف الواقعية المحيطة بالفرد، مدركاته، الاتجاهات والمعايير الاجتماعية السائدة. . . وغير ذلك من عوامل. ولا شك في أن مفهوم الذات ليس بمعزل عن هذه العوامل، وليس من الصواب تجاهل تأثيره ـ سواء كان ذلك التأثير تأثيراً مباشراً أو غير مباشر.

ويرى الباحثون في سيكولوجية الشخصية أن الشخصية ما هي إلا مجموعة من الاتجاهات النفسية التي تتكون عند الشخص فتؤثر في عاداته وميوله وعواطفه وأساليب سلوكه كلها، وأنه على قدر توافق هذه الاتجاهات النفسية وانسجامها تكون قوة الشخصية، وعلى قدر فهمنا لإتجاهات الفرد يكون فهمنا لحقيقة شخصيته.

إن فهم الفرد لذاته يمثل بذلك محوراً ومقوماً هاماً من مقومات السواء النفسي، فمن خلال الفهم نتمكن من أن تكون لدينا بصيرة أفضل بأفكارنا وأفعالنا ومشاعرنا، وكذلك بأفكار وأفعال ومشاعر الآخرين، وبه أيضاً نكون أكثر واقعية مع أنفسنا ومع الآخرين وأكثر إدراكاً لأسباب السلوك ومحركات وموجهاته، وأكثر قدرة على حل مشكلاتنا.

ـ هدف البحث :

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة الفروق في أبعاد مفهوم الذات بين خريجي المدارس الثانوية الرسمية والأجنبية «من الجنسين» في الكليات الجامعية العلمية

والنظرية، . . . وكذلك الارتباط بين مفهوم الذات لديهم وبين اتجاهاتهم نحو التخصص الدراسي والمهنة والزواج والعلاقات بين الجنسين، وأيضاً الفروق بينهم في هذه الاتجاهات.

ـ حدود البحث:

وقد حدد الباحث هذه الدراسة بالعينة المستخدمة في البحث، والتي تتكون من (٤٢٢) طالباً وطالبة من كليات جامعة الاسكندرية، بعد مجانستهم تبعاً للعمر الزمني (السن) ومستوى الذكاء والمستوى التعليمي والمستوى الاجتماعي ـ الاقتصادي، منهم (٢٨٤ طالباً من خريجي المدارس الثانوية الرسمية، ١٣٨ طالباً وطالبة من خريجي المدارس الثانوية الأجنبية)، ممن تتراوح أعمارهم ما بين ١٨ ـ ٢٠ سنة وهم جميعاً طلاب وطالبات بالفرق الأولى أوالثانية بكليات: الطب البشري، طب الأسنان والصيدلة، والهندسة، والتجارة، والآداب، والتربية بجامعة الاسكندرية. كما حددت الدراسة أيضاً بالاختبارات والمقاييس المستخدمة في قياس المتغيرات موضع الاهتمام في الدراسة.

وقد بدأ الباحث دراسته بتوضيح الحاجة إليها، خاصة وأن موضوع مفهوم الذات لدى خريجي المدارس الثانويةالرسمية والأجنبية ـ في حدود علم الباحث ـ لم تتطرق إليه البحوث على الاطلاق، كما أن موضوع علاقة مفهوم الذات بالاتجاهات، لم ينل من البحوث الإهتمام اللازم.

وتتكون الرسالة من مقدمة وستة فصول على النحو التالي :ـ

ـ الفصل الأول:

وقد عرض فيه الباحث مشكلة البحث وأهدافه وأهميته وفروضه. وقد حدد الباحث مشكلة البحث في محاولة الاجابة عن التساؤلات الآتية:

١ ـ هل هناك فروق فبي مفهوم الذات ـ كما يقيسه المقياس المستخدم في الدراسة ـ بين طلاب الجامعة «من الجنسين» من خريجي المدارس الثانوية الرسمية وبين نظرائهم من خريجي المدارس الثانوية الأجنبية؟

٢ ـ هل هناك علاقة بين مفهوم الذات لدى مجموعات البحث وبين اتجاهاتهم نحو: التخصص الدراسي والمهنة والزواج؟

٣ ـ هل هناك فروق جوهرية في هذه الاتجاهات بين مجموعات البحث؟

وبعد تحديد المفاهيم والمصطلحات والتعريف الاجرائي لمتغيرات البحث، وللإجابة عن تلك التساؤلات، وضع الباحث ثلاثة فروض رئيسية مؤداها:

(أولا) - توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات مفهوم الذات - بمقاييسه الثلاثة: التباعد، تقبل الذات، وتقبل الآخرين - بين طلاب الجامعة من الجنسين من خريجي المدارس الثانوية الرسمية وبين نظرائهم من خريجي المدارس الثانوية الأجنبية.

(ثانيا) - يوجد إرتباط دال إحصائياً بين درجات مفهوم الذات - بمقاييسه الثلاثة - وما يلي:

١ - الإتجاه نحو الدراسة.
٢ - الرضا عن الدراسة.
٣ - الإتجاه نحو المهنة.
٤ - الإتجاه نحو الزواج والعلاقات بين الجنسين.

(ثالثاً) - توجد فروق جوهرية بين مجموعات البحث في كل من: -

١ - الاتجاه نحو الدراسة.
٢ - الرضا عن الدراسة.
٣ - الإتجاه نحو المهنة.
٤ - الإتجاه نحو الزواج والعلاقات بين الجنسين.

- الفصل الثاني:

وقد عرض فيه المفاهيم والآراء والتعريفات والنظريات المرتبطة بموضوع دراسته في كل من مجال مفهوم الذات والاتجاهات. ففي مجال مفهوم الذات تعرض الباحث لتطور معنى الذات، واختلاف الآراء حول ذلك المفهوم، منذ أن تناوله «وليم جيمس» في مطلع القرن الحالي، إلى أن وصل إلى أشمل صياغة له في نظرية الذات لـ «كارل روجرز» والتي تتضمن طريقته في العلاج، وهي المعروفة بالعلاج المركز حول العميل.

وفي مجال الاتجاهات، عرض الباحث لبعض التعريفات التي قدمت للاتجاه وطرق تكوينه، وأسس تباين الاتجاهات. وفيما يختص بنظريات تنظيم الاتجاهات

وتغييرها عرض الباحث لنظريتين من هذه النظريات وهما، النظرية الوظيفية للإتجاهات، التي أشار إليها كل من «كيتز» و«ستوتلاند»، وأيضاً نظرية العوامل الثلاثة، التي أشار إليها «كيلمان». كما عرض الباحث - في إيجاز - طرق قياس الإتجاهات، وعلاقة مفهوم الذات بالاتجاهات بصفة عامة، وبالإتجاهات موضوع البحث بصفة خاصة. ثم اختتم هذا الفصل بتوضيح العلاقة بين الإتجاهات موضع الإهتمام في الدراسة.

- الفصل الثالث:

وقد عرض فيه الباحث الدراسات السابقة التي تلقى الضوء على موضوع بحثه في كل من مجال مفهوم الذات والإتجاهات. وقد قسم الباحث هذا الفصل إلى قسمين، تناول في أحدهما الدراسات التي بحثت مفهوم الذات في علاقته ببعض المتغيرات، وتناول في القسم الثاني الدراسات التي اهتمت بقياس الاتجاه نحو اختيار نوع الدراسة والمهنة وأيضاً الدراسات التي اهتمت بمعرفة اتجاهات الشباب نحو العلاقات بين الجنسين.

ولقد اتضح للباحث أن هناك إغفالاً كبيراً لدراسة العلاقة بين مفهوم الذات بأبعاده المختلفة والاتجاهات بجوانبها المتعددة، هذا على الرغم من تنّوع اهتمامات الباحثين في مجال مفهوم الذات من جهة، والاتجاهات النفسية الإجتماعية من جهة أخرى، وتعدد الآراء النظرية التي توصى - بل تؤكد - وجود علاقة يتعذر تجاهلها أو إنكارها، بين مفهوم الذات لدى الفرد واتجاهاته.

- الفصل الرابع:

وقد خصصه الباحث لوصف منهج البحث في الدراسة الحالية، ووصف أدوات القياس المستخدمة في الدراسة، وأيضاً طريقة اختيار عينة البحث وأسلوب مجانستها من حيث العمر الزمني (السن) ومستوى الذكاء والمستوى التعليمي والمستوى الاجتماعي - الاقتصادي. ثم أتبع ذلك بالدراسة الإستطلاعية التي قام بها لتقنين أدوات القياس المستخدمة في قياس المتغيرات موضع الإهتمام على عينة تماثل في تكوينها النهائي عينة البحث الأساسية، يلي ذلك خطوات الدراسة التجريبية، والأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل نتائج البحث.

وقد استخدم الباحث الباحث المقاييس التالية :

- استمارة المستوى الإجتماعي - الإقتصادي .	إعداد: عبد السلام عبد الغفار وإبراهيم قشقوش .
- إختبار الذكاء العالي .	إعداد: السيد محمد خيري .
- إختبار مفهوم الذات للكبار .	إعداد: محمد عماد الدين إسماعيل .
- مقياس الإتجاده نحو الدراسة .	إعداد: محمود محمد الزيادي .
- مقياس الرضا عن الدراسة .	إعداد: إبراهيم وجيه محمود .
- إستفتاء الإتجاه نحو العلاقات بين الجنسين .	إعداد: جابر عبد الحميد وآخرين .
- مقياس الاتجاه نحو العلاقات بين الجنسين .	إعداد: إبراهيم حافظ .

وقد اعتمد الباحث في تحليل نتائج بحثه على الأساليب الإحصائية الآتية :-

- المتوسطات والإنحرافات المعيارية .
- إختبار «ت» .
- تحليل التباين «ذو الإتجاه الواحد» .
- إختبار (كا^2) .
- معاملات الإرتباط (معامل إرتباط بيرسون، معامل إرتباط التوافق، معامل إرتباط «تشيبرو») .

- الفصل الخامس :

وقد خصصه الباحث لعرض نتائج البحث وتفسيرها، وتحقيق فروض الدراسة. وقد جاءت نتائج البحث مؤيدة لجميع الفروض التي كانت قد وضعت للدراسة ، باستثناء الفرض الأول، والقسم الأول من الفرض الثالث، حيث لم تسفر نتائج هذه الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائياً في أبعاد مفهوم الذات بين مجموعات البحث، كما لم تكشف

النتائج عن وجود فروق جوهرية في درجة الإتجاه نحو الدراسة بين مجموعات البحث وداخلها.

ـ الفصل السادس:

وقد خصصه الباحث لخاتمة البحث، حيث عرض فيه الإستنتاج الختامي، وتطبيقات البحث وتوصياته، والبحوث المقترحة التي تثيرها الدراسة الحالية، ثم اختتم الباحث هذا الفصل بملخص البحث،وقائمة المراجع العربية والأجنبية، وملاحق البحث.

مراجع البحث

- أولاً :

المراجع العربية

- ثانياً :

المراجع الأجنبية

أولاً:

المراجع العربية

١ - إبراهيم حافظ: «إتجاهات الراشدين نحو العلاقات بين الجنسين» - دراسة تجريبية إحصائية - في: لويس كامل مليكه (محرر) **قراءات في علم النفس الإجتماعي في البلاد العربية**، المجلد الأول، القاهرة: الدار القومية للطباعة والنشر، ١٩٦٥، ص (٢٣٧ - ٢٢٥).

٢ - إبراهيم حافظ: «الإتجاهات النفسية للشباب نحو مركز المرأة في المجتمع - دراسة تجريبية - في: لويس كامل مليكه (محرر) **قراءات في علم النفس الإجتماعي في البلاد العربية**، المجلد الأول، القاهرة: الدار القومية للطباعة والنشر، ١٩٦٥ ص (٢٥٦ - ٢٧٦).

٣ - إبراهيم زكي قشقوش: دارسة للتطلع بين الشباب الجامعي في علاقته بمفهوم الذات، رسالة دكتوراه، غير منشورة، القاهرة: كلية التربية - جامعة عين شمس - ١٩٧٥.

٤ - إبراهيم وجيه محمود: **مقياس الرضا عن الدراسة** - كراسة التعليمات - القاهرة: مكتبة الأنجلوالمصرية، ١٩٧٦.

٥ - إبراهيم وجيه محمود: **الرضا عن الدراسة وعلاقته بمجموعة من المتغيرات**، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٧٦.

٦ - أحمد بدر: **أصول البحث العلمي ومناهجه**، الطبعة الثالثة، الكويت: وكالة المطبوعات، ١٩٧٧.

٧ - أحمد زكي صالح: **الأسس النفسية للتعليم الثانوي**، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، ١٩٥٩.

٨ ـ أحمد عبد العزيز سلامة، عبد السلام عبد الغفار: علم النفس الإجتماعي. القاهرة: دار النهضة العربية، ١٩٧٦ .

٩ ـ أحمد عزت راجح: أصول علم النفس، الطبعة الحادية عشرة، الإسكندرية. دار المعارف بمصر، ١٩٧٧ .

١٠ ـ أحمد محمد عبد الخالق: استخبارات الشخصية ـ مقدمة نظرية ومعايير مصرية ـ الإسكندرية: دار المعارف، ١٩٨٠ .

١١ ـ أحمد محمد عبد الخالق، سناء أمام: «بناء مقياس الاتجاه نحو المرض العقلي»، بحوث في السلوك والشخصية، المجلد الثاني، الإسكندرية: دار المعارف، ١٩٨٢، ص (٨٦ ـ ٨٨).

١٢ ـ أسعدرزق: موسوعة علم النفس، الطبعة الثانية، بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ١٩٧٩ .

١٣ ـ السيد محمد خيري: إختبارالذكاء العالي ـ تعليمات التطبيق ـ القاهرة: دار النهضة العربية، (د. ت).

١٤ ـ السيد محمد خيري: الإحصاء في البحوق النفسية والتربوية والإجتماعية، الطبعة الثانية، القاهرة: دار الفكر العربي، ١٩٥٧ .

١٥ ـ أندروز، ت. ج: مناهج البحث في علم النفس، الجزء الثاني، ترجمة بإشراف: يوسف مراد، القاهرة، دار المعارف بمصر، ١٩٦١ .

١٦ ـ جابرعبد الحميد جابر: «العلاقة بين تقبل الذات والتوافق النفسي»، في: دراسات نفسية في الشخصية العربية، القاهرة: عالم الكتب، ١٩٧٨ ص (٣٨٧ ـ ٤٠٠).

١٧ ـ جابر عبد الحميد جابر، يوسف الشيخ: سيكلوجية الفروق الفردية، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٦٤ .

١٨ ـ جابر عبد الحميد جابر، سليمان الخضري الشيخ: دراسات نفسية في الشخصية العربية، القاهرة: عالم الكتب، ١٩٧٨ .

١٩ ـ جيلفورد، ج. ب: ميادين علم النفس النظرية والتطبيقية، المجلد الأول، المبادين النظرية ـ الطبعة الرابعة ـ القاهرة: دار المعارف بمصر، ١٩٧٥ .

٢٠ ـ جيلفورد، ج. ب: ميادين علم النفس النظرية والتطبيقية، المجلد الثاني،

الميادين التطبيقية ـ الطبعة الخامسة ـ القاهرة: دار المعارف بمصر، ١٩٧٧ .
٢١ ـ حامد عبد السلام زهران: علم النفس الإجتماعي، القاهرة: عالم الكتب، ١٩٧٢ .
٢٢ ـ حامد عبد السلام زهران: «الإتجاهات النفسية عند الأولاد والوالدين والمربين نحو بعض المفاهيم الإجتماعية»، في: الكتاب السنوي في التربية وعلم النفس، القاهرة: عالم الكتب، ١٩٧٣ .
٢٣ ـ حامد عبد السلام زهران: الصحة النفسية والعلاج النفسي، القاهرة: عالم الكتب، ١٩٧٤ .
٢٤ ـ حامد عبد السلام زهران: علم نفس النمو، الطبعة الثالثة، القاهرة: عالم الكتب، ١٩٧٥ .
٢٥ ـ حامد عبد السلام زهران: إختبار مفهوم الذات الخاص في التوجيه والعلاج النفسي» في: الكتاب السنوي في التربية وعلم النفس، القاهرة: عالم الكتب، ١٩٧٧ .
٢٦ ـ حامد عبد السلام زهران: «مقدمة في الإرشاد والعلاج النفسي وأثرها في عملية الإرشاد والعلاج النفسي» ـ دراسة كلينيكية ـ في: الكتاب السنوي في التربية وعلم النفس، المجلد الرابع، القاهرة: دار الثقافة للطباعة والنشر، ١٩٧٧، ص (١ ـ ٧٣) .
٢٧ ـ حامد عبد السلام زهران: التوجيه والإرشاد النفسي، الطبعة الثانية، القاهرة: عالم الكتب، ١٩٨٠ .
٢٨ ـ حلمي المليجي: الطبعة الأولى، الإسكندرية: دار المعارف، ١٩٦٨ .
٢٩ ـ حلمي المليجي: القياس السيكولوجي في الصناعة: الطبعة الأولى، الإسكندرية: دار المعارف بمصر، ١٩٦٩ .
٣٠ ـ حلمي المليجي: علم النفس المعاصر، الطبعة الرابعة، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية، ١٩٨٢ .
٣١ ـ حلمي المليجي، عبد المنعم المليجي: النمو النفسي، الطبعة الثالثة، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية، ١٩٨٣ .

٣٢ ـ حليم السعيد بشاي: «الشخصية من المنظور الفينومينولوجي» في: عالم الفكر، المجلد الثالث عشر ـ العدد الرابع ـ ١٩٨٣، ص (٢٣٩ ـ ٢٤٠).

٣٣ ـ خليل ميخائيل معوض: دراسة مقارنة في مشكلات المراهقين في المدن والريف ـ السلطة والطموح ـ الإسكندرية: دار المعارف، ١٩٧١.

٣٤ ـ راي هايمان: طبيعة البحث العلمي في علم النفس، ترجمة: سعد جلال، القاهرة: مطبعة المصري، ١٩٧٦.

٣٥ ـ سعاد حسن بدير: تقويم النظام الحالي للقبول بالجامعات، رسالة ماجستير، غير منشورة ـ القاهرة: كلية التربية ـ جامعة عين شمس، ١٩٦٦.

٣٦ ـ سعد جلال: المرجع في علم النفس، الطبعة الثانية، القاهرة: دار المعارف بمصر، ١٩٦٢.

٣٧ ـ سليمان الخضري الشيخ: «إتجاهات الطلبة والطالبات بجامعة قطر نحو بعض القضايا، الإجتماعية»، في: دراسات نفسية في الشخصية العربية، القاهرة: عالم الكتب، ١٩٧٨، ص (١٧٦ ـ ١٩٤).

٣٨ ـ سهير بدير: البحث العلمي، الإسكندرية: دار المعارف بمصر، ١٩٨٢.

٣٩ ـ سيد سيد أحمد الطوخي: دراسة لمفهوم الذات لدى المراهقين المصريين بالريف والحضر، رسالة ماجستير ـ غير منشورة ـ كلية التربية جامعة عين شمس، ١٩٧٣.

٤٠ ـ سيد عبد الحميد مرسي: سيكولوجية المهن ـ دراسة علمية تطبيقية للمهن وأثرها في الفرد والمجتمع ـ الطبعة الثانية، القاهرة: دار النهضة العربية، ١٩٦٥.

٤١ ـ صفوت فرج: القياس النفسي، الطبعة الأولى، القاهرة: دار الفكر العربي، ١٩٨٠.

٤٢ ـ طلعت منصور «الشخصية السوية»، في: عالم الفكر، المجلد الثالث عشر ـ العدد الثاني ـ ١٩٨٢.

٤٣ ـ عادل عزالدين الأشول: علم النفس الإجتماعي ـ مع الإشارة إلى مساهمات علماء الإسلام ـ القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٧٩.

٤٤ ـ عبد السلام عبدالغفار: طبيعة الإنسان، القاهرة: دار النهضة العربية، ١٩٧٣.

٤٥ ـ عبد السلام عبد الغفار، إبراهيم قشقوش: «دليل تقدير الوضع الإجتماعي ـ

الإقتصادي للأسرة المصرية»، ١٩٧٧، في سمية فهمي (محرر) الكتاب السنوي الثالث، ١٩٧٦، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٨٠، ص (١٣٥ ـ ١٥١).

٤٦ ـ عبد العزيز القوصي: علم النفس ـ أسسه وتطبيقاته التربوية ـ الطبعة السابعة، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، ١٩٧٠.

٤٧ ـ عبد المنعم الحفني: موسوعة علم النفس والتحليل النفسي، الجزأين: الأول والثاني، القاهرة، مكتبة مدبولي، ١٩٧٨.

٤٨ ـ عطية محمودهنا: التوجيه التربوي والمهني، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، ١٩٥٩.

٤٩ ـ فايزة يوسف عبد الحميد: التنشئة الإجتماعية للأبناء وعلاقتها ببعض سماتهم الشخصية وأنساقهم القيمية، رسالة دكتوراه ـ غير منشورة ـ كلية الآداب ـ جامعة عين شمس، ١٩٨٠.

٥٠ ـ فؤاد أبوحطب: بحوث في تقنين الإختبارت النفسية، المجلد الأول، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٧٧.

٥١ ـ فؤاد أبو حطب، السيد أحمد عثمان: التقويم النفسي، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٧٣.

٥٢ ـ فؤادالبهي السيد: الأسس النفسية للنمو من الطفولة إلى الشيخوخة ـ الطبعة الرابعة المعدلة ـ القاهرة: دار الفكر العربي، ١٩٧٥.

٥٣ ـ فؤاد البهي السيد: علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري ـ الطبعة الثالثة ـ القاهرة: دارالفكر العربي، ١٩٧٩.

٥٤ ـ فؤادالبهي السيد: الجداول الإحصائية لعلم النفس والعلوم الإنسانية الأخرى، الطبعة الأولى ـ القاهرة: دار الفكر العربي، ١٩٥٨.

٥٥ ـ كالفينهول، جاردنر ليندزي: نظريات الشخصية ـ الطبعة الثانية ـ ترجمة: فرج أحمد فرج وآخرون، مراجعة: لويس كامل مليكه، الكويت: دار الشايع للنشر، ١٩٧٨.

٥٦ ـ كاميليا عبد الفتاح: «مفهوم الذات لدى الشباب»، في: الكتاب السنوي للجمعية

المصرية للدراسات النفسية ـ المجلد الأول ـ القـاهرة: الهيئـة المصريـة العامـة للكتاب، ١٩٧٥ .

٥٧ ـ كمال الدسوقي . علم النفس ودراسة التوافق، بيروت، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، ١٩٧٤ .

٥٨ ـ ليونا تايلر: الإختبارات والمقاييس النفسية، ترجمة: سعد جلال، القـاهرة: دار المعارف بمصر، ١٩٧٥ .

٥٩ ـ محمد أحمد دسوقي : العلاقة بين الميول المهنية وبعض سمات الشخصية، رسالة ماجستير ـ غير منشورة ـ كلية التربية ـ جامعة عين شمس، ١٩٧٦ .

٦٠ ـ محمد المرشدي المرسي : مفهـوم الذات وعـلاقته بـالقيم لدى طـلاب المرحلة الثانوية ـ دراسة ميدانية ـ رسالة مـاجستير، غيـر منشورة، كليـة التربيـة ـ جامعـة المنصورة، ١٩٧٩ .

٦١ ـ محمد خليفة بركات :. الإختبارات والمقاييس العقلية ـ الطبعة الثانية ـ القاهـرة: مكتبة مصر، ١٩٥٧ .

٦٢ ـ محمد سيف الدين فهمي وآخرون: ماذا يفكر شباب الجامعة؟ ـ دراسة ميدانيـة لاتجاهات طلاب وطالبات جامعة أسيوط نحو بعض القضايا الإجتماعية والإقتصادية والقومية ـ القاهرة: دار الكتب، ١٩٧٠ .

٦٣ ـ محمد عماد الدين إسماعيل: الشخصية والعلاج النفسي، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، ١٩٥٩ .

٦٤ ـ محمد عماد الدين إسماعيل: إختبار مفهوم الذات للكبـار ـ كراسـة التعليمات ـ القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، (د. ت).

٦٥ ـ محمدعماد الدين إسماعيل وآخرون: كيف نربي أطفالنا ـ الطبعة الثانية ـ القاهرة: دار النهضة العربية، ١٩٧٤ .

٦٦ ـ محمود السيد أبو النيل: علم النفس الإجتماعي ـ دراسات مصرية وعالمية ـ الطبعة الثانية، القاهرة: دار النهضة العربية، ١٩٧٨ .

٦٧ ـ محمود محمد الزيادي: دراسة تجريبية في التوافق الدراسي لطلبـة الجامعـات، رسالة دكتوراه ـ غبير منشورة ـ كلية الآداب ـ جامعة عين شمس، ١٩٦٤ .

٦٨ ـ مختار حمزة وآخرين: «إتجاهات المتعلمين نحو العمالة والبطالة»، في: لويس كامل مليكه (محرر) قراءات في علم النفس الإجتماعي في البلاد العربية ـ المجلد الأول ـ القاهرة: الدار القوميةللطباعة والنشر، ١٩٦٥، ص (٢٩٦ ـ ٣٠٨).

٦٩ ـ مصطفى سويف: الأسس النفسية للتكامل الإجتماعي ـ دراسة إرتقائية تحليلية ـ القاهرة: دار المعارف، ١٩٥٥.

٧٠ ـ مصطفى فهمي: علم النفس الإكلينيكي، القاهرة: دار مصر للطباعة، مكتبة مصر، ١٩٦٧.

٧١ ـ مصطفى فهمي: سيكولوجية الطفولة والمراهقة ـ الطبعة الثانية ـ القاهرة: دار مصر للطباعة، ١٩٥٥.

٧٢ ـ نجيب إسكندر وآخرون: كيف نربي أطفالنا؟ ـ التنشئة الإجتماعية للطفل في الأسرة المصرية، القاهرة: دار النهضة العربية، ١٩٦٨.

٧٣ ـ نزار مهدي الطائي: التفضيل المهني والإختيار المهني وعلاقته ببعض سمات الشخصية، رسالة دكتوراه، غير منشورة ـ كلية التربية ـ جامعة عين شمس، ١٩٧٦.

٧٤ ـ والاس د. لابين، بيرت جرين: مفهوم الذات ـ أسسه النظرية والتطبيقية ـ ترجمة: فوزي بهلول، مراجعة وإشراف: سيد خير الله، بيروت: دارالنهضة العربية للطباعة والنشر، ١٩٨١.

٧٥ ـ وليم الخولي: الموسوعة المختصرة في علم النفس والطب العقلي ـ الطبعة الأولى، القاهرة: دار المعارف بمصر، ١٩٧٦.

ثانياً:

المراجع الاجنبية

76 - Bills, R.E., «Self - Concept and Rorschach singns of Depression», **Journal Consult. Psychology**, 18, 1954.

77 - Block, J., **«The Q - Sort Mothod in Personality Assessment and PsychiatricResearch»**,1961.

78 - Chodorkoff, B., «Self- Perception,Perceptual,Defense, and Adjustment». **Journalof Abnormaland Social Psychology**, 49, 1942.

79 - Coleman, C., **«Abnormal Psychology and Modern Life»**, (2nd Ed.), Los Angeles and Company, 1956.

80 - Cook, K. E., «Differences between Self- concepts of disadvantaged and non-disadvantaged High School Students within certain types of Rural and Urban communities». **Dissertation Abstracts International**, 31, 1970.

81 - Epstein, E., **«The Self - concept Revisted for Athoery of Atheory»**, American Psychology, 1973.

82 - Eysenck,H.J., **«The Psychology of Politics»** London, Routledge and Kagan Poul, 1968.

83 - Fey, W.F., «Acceptance by others and its relation to acceptance of self and others: A re-evaluation". **Journal of Abnormal And Social Psychology**, 50, 1955, PP. (284 - 276).

84 - Florence, C.k. & Kempf and Useem, R.H.: **«Psychology, Dynamics of Behavior in Nutsing»**, Oxford and IBH., Publishing Co., New-Delhi, 1964.

85 - Hanlon, T.E. & Hofstatter, P.R. and OĈonnor, J.P.: «Congruence of self and ideal self in relation to personality adjustment,» **Journal Consult. Psychology**, 18, 1951, PP. (215 - 218).

86 - Hilgard, E.R. & Atkinson, R.C. and Rital, L.: **«Introduction to Psychology»**, (5 th Ed.), New York: Harcourt Brace, Jovenovich, INC., 1971.

87 - Jacobwitiz, T.J., «The relation of sex, achievement, and science self-concept to science carrer preferences of Black Students», New York Universi-

ty. **Dissertation Abstracts International,** Vol. 41, No. 2 August, 1980, P. 597 A.

88 - Jones, R.J., «An application of reinforcement principles to vocational counseling». **Dissertation Abstracts International,** Vol. 32, No. 9, 1972. P. 4954 A.

89 - Jordan, J., Theresa: «Self - concepts, Motivation and Academic Achievement of Black Adolescents». **Journal of Educational Psychology,** 1981, Vol. 73, No. 4, PP. (590 - 527).

90 - Katz, D. & Stotland, E.: «a Preliminary statement to a thoery of attitude structure and change». In Koch, S. (ed.) **Psychology, A Study of Science,** Vol. 3, New York, Mc Graw-Hill book company, 1959, PP. (423 - 475).

91 - Kelly, G. A., **«The Psycholoty of Personal constructs».** Volums 1&2, New York, 1955.

92 - Kilman, H. C., «The Induction of Action and Attitude Change». In Cooper Smith (ed). **Personality Research,** 1962.

93 - Kornreich, L & Straka, J. and Kane, A.: «Meaning of Self Image Disparity as Measured by the q - sort». **Journal consultation of clinical Psychology,** 32, 1968, PP. (728 - 730).

94 - Lammers, D. M., «self - concepts of American Indian adolescents Having Segregated and Desegregated Elementary Back grounds». **Dissertation Abstracts International,** 31, 1970.

95 - Kimzer, E. A., **«the Regulation of Behaviour».** London, Stopless Press, 1969.

96 - Marks, J. & Stauffacher, J. and Lyle, C.: «Predicting outcome in Schizophrenia». **Journal of Abnormal and Social Psychology,** 66, 1963, PP. (117 - 126).

97 - Mc Candless, B R., **«children and Adolescents».** Holt rinehart and winston, INC., New York, 1961.

98 - Mc dougall, W. M., **«an Introduction to Social Psychology».** London, Methuen, 1919.

99 - Mischel, W., **«Personality and Assessment».** New York, Wiley, 1968.

100 - Murray, E.J. & Auld, F.J. and while, a.M.: «A Psychotherapy Case showing Progress». **Journal of consulting Psychology,** 18, 1954, PP. (349 - 353).

101 - Mouly, G. J. , **«Psychology of Effective Teaching».** (2 nd Ed.), London, Holt, rinehart and Winston, 1970.

102 - Mouly, G. J., **Psychology for teaching»** Boston, allny and Bacon, INC. 1982.

103 - Osgood, c. E. & Suci, G. J. and tannen boum, P. H.: «The Measurement of Meaning». Urban. III, University of Illinoins Press, 1957.

104 - Pannes, E. E., «The relation ship between self - acceptance and dogmatism in juniorsenior high school students». **Jounal of Educational & Social Psychology**. 36, 1963, PP. (419 - 426).

105 - Purkey, W. W., «**Self - concept and School Achievement**». New Jersey, Printice - Hall INC,. Engle Wood cliffs, 1970.

106 - Quimby, Violet: «Differences in the Self - Ideal relation ship of an achieved group and under achieved group». **Journal of educational Research**, California, 18, 1963.

107 - Reiss, S. & Peterson, R. A. & Eron, L. d. and Reiss, M. M.: «**Abnormality, Experimantal and clinical approaches**». U. S. A., Macmillan Publishing co., INC., 1977.

108 - Rogers, c. R., «some observations on the organization of Personality». **American Psychologist**, 2, 1947, PP. (358 - 368).

109 - Rogers, C. R., «**client - centered therapy Its current Practice, Implication and theory**». Boston: Haughton, 1951.

110 - Rogers, C. r., «**On Becoming a person**». **A therapistès View of Psychotherapy**, Boston, Mass. Haughton Mifflin, 1952.

111 - Rogers, C. R., «**A theory of therapy, Personality and Interpersonal relation-ship, as developped in the client - centered frame - work**». In S. Kock (Ed.) **Psychology: A study of science**, Vol. Z, New York, Mc Graw, Mc Graw Hill, 1959.

112 - Scheier, M. F. & Carver, C.S. 2: «Individual differences in Self - Soncept and Self - Process». In wegner, D. M. & vallacher, R. (Eds)., **The Self In Social Psychology**, Oxford University Press, New York, 1980, PP. (229 - 251).

113 - Sherrod, Drury: «**Social Psychology**». Random House INC., New York, first Edition, 1982.

114 - Sisewein, M.: «A Comparison of the self - concepts of Negro and White children in integrated School». **dissertation Abstracts International**, 31, 1970, P. 1633.

115 -Smith, M. B.: «The Phenomenological approach in Personality theory, some critical remarks», **Journal of Abnormal and Social psychology**, 45, 1950, PP. (516 - 522).

116 - Stevens, s., «Mathematics, Measurement and Psychophysics». (Edetors). **Hand Book of Experimental Psychology, New York, Wiley**, 1956.

117 - Super, D. E., **«the Psychology of Carrers»**. New York: Harper & Bros, 1957.

118 - Thorndike, R. L. & Hagen, E.: **Measurement and Evaluation in Psychology and Education»**. 1965.

119 - Thorndike, R. L. & Hagen, P.E.· **«Measurement and Evaluation in Psychology and Education»**. (4 th Ed.), Johnwiley and Sons, INC., New York, 1977.

120 - Tiwari, J.G & singh, S.. «self - disclosure in Urban and rural Students». **Journal of Psychological Researches**, 11, 1967, PP. (7 - 12).

121 - Upshaw, H. S., «attitude Measurement», In H. Blalock and A. blalock: **Methodology in Social Research**, Mc Graw - Hill, Book Company, New York, 1968.

122 - Vernon, P.E., **«Personality Assessment, A Critical Servey». London: Methuem and Co. LTD., 1963.**

123 - **Walter, Mischel: «Introduction to Personality»**, Second Edition, Stanford University, U.S.A., 1976.

124 - Wegner, D.M. & Vallacher, R.R., (Eds.): **«The Self in social Psychology»**. OXFORD University Press, New York, INC., U.S.A., 1980.

125 - Wylie, R. c., **«the Self - concept»**. University of Nebraska, Press Lincoln, 1961.

126 - Zahran, Hamed, A.S.: **«The Self - Concept in the Psycological Guidance of Adolescents». The British Journal of Educational Psychology**, Vol. 37, 1967, P. 235.

الفهرس

الجزء الأول :

الجزء الثانى : البحوث التطبيقية

سيكولوجية العلاقـــة